Evang.-Luth. Schulblatt.

30. Jahrgang. Juli 1895. No. 7.

„Ich muß wirken die Werke des, der mich gesandt hat", die Losung bei unserem Tagewerk.

Diese Nummer unsers „Schulblattes" fällt in die Ferien. Ein Teil unserer lieben Lehrer hat die eigentliche Schularbeit zeitweilig eingestellt und darf sich die nötige Erholung gönnen, die sowohl dem Geiste wie auch dem Leibe nötig ist, um sich zu neuer Arbeit zu stärken. Zugleich haben wir von unserer Anstalt eine ganze Schar neuer Mitarbeiter entlassen, die jetzt zum erstenmale Hand ans Werk legen und die Arbeit in der Schule als ihren Lebensberuf aufnehmen wollen. Mancher unter denen, die mit uns an der gemeinsamen Arbeit stehen, ist schon müde geworden und sehnt sich nach dem Feierabend; andere arbeiten unter großen Schwierigkeiten und widrigen Verhältnissen, so daß ihnen ihre Arbeit in dem HErrn vergeblich zu sein scheint; wieder andere haben die Lust, die Befriedigung an ihrer Arbeit verloren und haben vielleicht gar schon angefangen, hinter sich zu sehen, während unsere jungen Brüder mit Begeisterung, wenn auch mit Zagen nach den Ferien an ihre Arbeit gehen werden. Mit Zagen, wenn sie auf sich selbst sehen; mit Begeisterung, wenn sie auf das sehen, was ihnen befohlen ist, auf das Tagewerk eines christlichen Gemeindeschullehrers. Für sie alle, seien sie jung oder alt, erfahren oder unerfahren, noch frisch, oder bereits ermüdet, dürfte ein wohlgemeintes Wort der Ermunterung auch hier am Platze sein.

Unser HErr und Meister JEsus Christus, dem wir alle dienen, vergleicht sein Wirken auf Erden mit einem Tagewerk, wenn er Joh. 9, 4. spricht: „Ich muß wirken die Werke des, der mich gesandt hat, solange es Tag ist; es kommt die Nacht, da niemand wirken kann." Nun ist es zwar wahr, daß sein Tagewerk, das ihm, dem Heilande, von seinem himmlischen Vater befohlen war, so hoch über allem menschlichen Tagewerk steht, wie der Himmel über der Erde. Das, was ihm befohlen war, ist uns nicht befohlen. Es ist ein ganz einzigartiges Tagewerk, seinem Wesen und seiner Natur nach. Er, der vollkommene

Knecht Gottes, hat sein Tagewerk auch vollkommen ausgerichtet und den Willen seines himmlischen Vaters in allen Stücken vollbracht.

Aber ebensowahr ist auch, daß unser hochgelobter Heiland uns in der Ausrichtung seines Tagewerks, wie in seinem ganzen Wandel, ein Vorbild gelassen hat, daß wir sollen nachfolgen seinen Fußtapfen. Und wer Christi Geist hat, der hat gewiß auch die Gesinnung, die sich in diesen Worten Christi ausspricht. Wir dürfen darum auch diese Worte auf das Tagewerk eines christlichen Gemeindelehrers anwenden.

Christus vergleicht sein Wirken auf Erden mit einem Tagewerk, wenn er sagt: „Ich muß wirken die Werke des, der mich gesandt hat, solange es Tag ist." Es ist ihm eine bestimmte Zeit der Wirksamkeit von seinem himmlischen Vater zugemessen. Dieses sein Wirken auf Erden, wie es damals geschah, sollte nicht immer dauern. Es neigte sich der Tag damals schon seinem Ende zu, und Christus sieht bereits die Schatten der Nacht heraufsteigen, die diesem Wirken ein Ende machen sollte. Die kurze Spanne Zeit muß und will er auskaufen und das Werk vollenden, das ihm sein Vater befohlen hat. Als gehorsamer Knecht des HErrn eilt er mit seiner Arbeit und kauft die Zeit aus, die ihm noch zugemessen ist.

Er spricht: „Ich muß wirken." Das war nicht das pflichtmäßige „Ich muß" des wohlgeschulten Knechts, der seine Schuldigkeit thut, weil es eben der HErr befohlen hat, und der sich zur Arbeit hält, weil sein Dienstverhältnis dies nach Recht und Billigkeit fordert. Es war noch viel weniger das „Ich muß" des faulen Knechts, der seinen Beruf für eine Last ansieht und deshalb mürrisch des Morgens an sein Tagewerk geht und sein Amt den Tag über mit Seufzen thut. Nein, sondern Christus sagt an einer andern Stelle: „Meine Speise ist die, daß ich thue den Willen des, der mich gesandt hat, und vollende sein Werk." (Joh. 4, 34.) Das ist meine Speise, mein Genuß, meine Freude, meines Herzens Lust und meines Lebens Element, daß ich thue, was mir von meinem himmlischen Vater befohlen ist. Weil mein Wille so völlig mit seinem Willen übereinstimmt; weil mich die Liebe zu meinem himmlischen Vater treibt, deshalb muß ich. Weil mein Herz vor Liebe zu den Sündern brennt, deshalb kann ich nicht anders.

Dies, daß es die Werke dessen waren, der ihn gesandt hatte, daß ihm diese Werke von seinem Vater befohlen waren, daß es nicht ein selbsterwähltes Tagewerk war, sondern vielmehr das Wohlgefallen seines himmlischen Vaters darauf ruhte; daß er mit demselben den Willen seines Vaters ausrichtete und den seligen Ratschluß zum Heil der verlornen Sünderwelt vollendete — das trieb ihn bei seinem Wirken, so daß er sich weder Ruhe noch Rast gönnte und sonderlich in den letzten Tagen seiner Wirksamkeit auf Erden nicht müde geworden ist mit Lehren, Predigen und Wunderthun.

Wir sehen ferner, welche Aufgabe sich Christus gestellt und welches Ziel er bei seinem Wirken im Auge hatte. Er will sein Tagewerk vollenden.

Die Werke des, der ihn gesandt hat, will er als ein treuer Knecht ausrichten und vollbringen, ehe die Nacht kommt, die seinem Wirken ein Ende macht. Nicht teil- und stückweise will er sein Tagewerk thun, sondern will es ganz zu Ende bringen und alles wohl ausrichten. Das will er, obschon ihm seine Arbeit selbst von seinem Volk so schlecht gelohnt wird, obwohl er nur tauben Ohren und harten Herzen predigt, obwohl ihm die Undankbarkeit seines Volks sogar Thränen auspreßt. Das will er, obgleich er hineinschaut in die schauerliche Nacht seines Leidens und weiß, daß Menschen ihm für alle seine Arbeit und Liebe mit dem „Kreuzige, kreuzige ihn!" lohnen würden.

So steht unser HErr und Meister vor uns mit seinem Tagewerk. Und mit diesem hohen, göttlichen Tagewerk dürfen wir auch unser Tagewerk vergleichen. Der Beruf eines christlichen Gemeindeschullehrers ist ein Werk, das ihm derselbe große Gott befohlen hat, der einst seinen eingebornen Sohn in der Fülle der Zeit in die Welt gesandt hatte. Christus selber will, daß seine Lämmer geweidet werden sollen. Ein christlicher Gemeindelehrer treibt Gottes Werk. Er dient nicht den Menschen, sondern dem HErrn. Sein ganzes Tagewerk, von Anfang bis zu Ende, steht im Dienste dessen, der der HErr seiner Kirche und Gemeinde ist, und auch bei ihm soll es daher in seinem Amt und Beruf heißen: „Ich muß wirken die Werke des, der mich gesandt hat, solange es Tag ist." Dazu bin ich von Gott durch die Gemeinde berufen. Das ist mein Lebensberuf, das ist die Aufgabe meines Lebens, das ist der Dienst, zu dem ich mich verpflichtet und dem HErrn geweiht habe, und in dem ich mich, wenn's sein muß, verzehren will.

Das, und nichts anderes, ist aber unsere Aufgabe. Von diesem Einen dürfen wir unsere Blicke nicht abziehen lassen durch allerlei Nebenbeschäftigungen; auch nicht durch thörichte und unverständige Anforderungen, die an uns gestellt werden. „Lasset euch dünken, daß ihr dem HErrn dienet, und nicht den Menschen", und „werdet nicht der Menschen Knechte." Alles, was ein evangelisch-lutherischer Lehrer in seiner Schule treibt und thut, hat nur den Einen Zweck, das Eine Ziel, daß er „wirkt die Werke des, der ihn gesandt hat, solange es Tag ist".

O wahrlich, diese Werke machen unsern Beruf so kostbar und wert vor Gott, vor seinen Engeln und auch, des können wir gewiß sein, in den Augen aller wahren Kinder Gottes. Das soll ihn aber auch in unsern eigenen Augen immer wieder zu Ehren bringen. Das soll unser Ruhm sein vor Gott und Menschen. Wenn uns unsere Arbeit so gering und überflüssig vorkommen will; wenn wir müde und lässig werden wollen; wenn es scheint als arbeiteten wir umsonst, so soll uns dieses „Ich muß" aus dem Munde JEsu in den Ohren und Herzen schallen. Sagt auch das Fleisch: „Ich will nicht, oder ich kann nicht", so spricht doch der Geist: „Ich muß", denn mein Gott und Heiland hat es mir befohlen. Es ist sein Tagewerk. Er ist der HErr, ich aber bin sein Knecht: „Verflucht ist, wer des HErrn Werk lässig treibt."

Ein großes Tagewerk ist es auch seiner Bedeutung nach. Denn wir arbeiten an erlösten Seelen, die nicht unser, sondern Christi Eigentum sind. Wir arbeiten im Hause Gottes, in seiner Kirche, im Dienste seiner Gemeinde, in seinem Reich. Es ist Gottes Weinberg, in dem wir stehen. Muß es da nicht immer wieder bei uns heißen: „Ich muß“, „ich muß wirken“, ich muß etwas leisten, ich muß meine Aufgabe lösen, ich muß mein Tagewerk nicht nur anfangen, sondern vollenden; ich darf nicht eher aufhören und niederlegen, als bis die Nacht kommt, als bis der, der mich angestellt hat, selber spricht: „Feierabend.“ Wann mein Tagewerk zu Ende sein soll, das steht nicht bei mir, sondern bei ihm, der mich in seinen Weinberg berufen hat.

Und wollen wir wirklich unser Tagewerk thun, wie Gott es will, wollen wir unsern hohen Beruf recht ausrichten, o, dann giebt es niemals eine Zeit, in welcher ein christlicher Gemeindelehrer sagen darf: „Ich will stille stehen, ich will ruhen, ich will mir's bequem machen“, sondern stets von neuem, ja, je länger er wirkt, desto mehr wird und muß es bei ihm heißen: „Ich muß!“

Die alten Römer hatten ein Sprichwort: „Ars longa, vita brevis“, die Kunst ist lang, das Leben kurz. Das ist eine Mahnung nicht nur für den Künstler, daß er seine Zeit auskaufen soll mit Lernen und Arbeit, sondern auch eine Mahnung für uns. Schulehalten ist eine Kunst, die wenige können, manche nie lernen, und die noch niemand ausgelernt hat. Die Aufgabe ist groß, die Frist ist klein, wirke, solange es Tag ist; es kommt die Nacht, da niemand wirken kann. Mit dem Tode ist der Tag zu Ende und das Tagewerk abgeschlossen.

Christus wußte voraus, wann die Nacht kommen würde; wir wissen es nicht. Niemand unter uns weiß, wann sein Wirken zu Ende sein wird. Um so mehr aber, um so ernstlicher und gewissenhafter müssen wir die Zeit, die uns gegeben ist, die wir „haben“, benutzen, um die Werke dessen zu wirken, in dessen Dienst wir stehen, und zu thun, was uns befohlen ist. Wollen wir das aber, dann gilt es nicht ruhen noch rasten, sondern wirken, und wer wirklich etwas wirken will, der muß stets lernen, stets sammeln, stets forschen und fragen; der darf nie stille stehen, sondern „Vorwärts!“ muß seine Losung sein und „Excelsior“, „höher hinauf“, sein Ziel. Wir wollen und müssen etwas Tüchtiges leisten. Es ist ein wahres Wort, welches einst der selige Director Lindemann schrieb: „Wir Lutheraner sollten die besten Schulen im Lande haben! Wir sollten uns an keinem Orte und zu keiner Zeit damit begnügen, nur das Notdürftigste erreicht zu haben; sondern zur Ehre unsers himmlischen Vaters und zum Besten der eigenen Kinder, ja, zum Besten des ganzen Landes sollten wir fleißig sein und kein Opfer scheuen, möglichst vollkommene Schulen einzurichten, die tüchtigsten Lehrer zu besitzen. Wollte Gott, wir lernten dem Volke dieses Landes nacheifern, welches in seiner Weise gar viel thut, sein

Schulwesen zu fördern. Sollten die Kinder des Lichts nicht klüger sein, als Sektierer und Schwärmer, als die Kinder dieser Welt?" — (Schulblatt II, S. 2.)

„Ich muß wirken!" heißt es daher bei einem jeden Christen betreffs des Reiches Gottes, ganz besonders aber bei denen, die einen sonderlichen Beruf dazu in Kirche und Schule haben. „Ich muß wirken" in meinem Amt und Beruf, in meiner Schule, wohin mein Gott mich gestellt hat. „Ich muß wirken", wie das Salz wirkt, auch nach außen und wo ich bin. Das hat mir Gott befohlen, das soll ich, solange ich lebe. Was ich mit meiner Wirksamkeit ausrichte, welche Frucht und welchen Segen sie schafft, das mag verborgen bleiben, das weiß ich nicht, und weiß kein Mensch. Gott weiß es. Das ist etwas, das ich ihm und ihm allein allezeit befehlen soll. Von mir aber verlangt er Arbeit, treue Arbeit, Treue im Kleinen, und Treue bis in den Tod. Wie groß die Aufgabe ist, die er mir gestellt hat, wie weit ich sie lösen soll; wann mein Werk vollbracht ist, das weiß Gott allein. Er will aber, daß wir dem Vorbilde unsers HErrn und Meisters immer ähnlicher, in der Ausrichtung unsers Berufs immer vollkommener werden sollen. Sein ist das Reich, in dem wir arbeiten; sein ist die Kraft, in der wir unsern Beruf ausrichten; sein ist auch die Herrlichkeit, zu welcher alle unsere Arbeit gereichen soll.

Wohlan, so sei denn dieses göttliche „Ich muß wirken" in Christi Sinn und Geist der Leitstern bei unserer ferneren Arbeit. Dann kann und wird sie nicht vergeblich sein. Indessen bitten wir bei unserm Tagewerk, bis es vollbracht ist:

Laß unser Werk geraten wohl,
Was ein jeder ausrichten soll,
Daß unser Arbeit, Müh und Fleiß
Gereich zu deim Lob, Ehr und Preis.

L.

Im ersten Leseunterricht darf kein Kind zurückbleiben.

(Von Krause, Seminarlehrer in Osterburg.[1])

Ist irgendwo ein junger Lehrer, der sich redlich abmüht, seine Schüler nach der Normalwörtermethode oder nach der Schreiblesemethode in die Geheimnisse der Lesekunst einzuführen, und dem es doch nicht gelingen will, alle im ersten Jahre ans Ziel der Abteilung zu führen; ist irgendwo ein Rektor, in dessen Unterklassen, obgleich diese einjährigen Kursus haben, Kinder zwei Jahre sitzen bleiben, weil sie im Lesen nicht die zur Versetzung nötige Reife erlangten: die mögen den folgenden Seiten ein paar Minuten widmen; für die habe ich die hier gegebenen Winke niedergeschrieben. Man

1) Brandenburger Schulblatt.

erwarte nicht eine vollständige Abhandlung des ganzen Lehrganges, noch eine Vorführung der verschiedenen Methoden; ich will nur einige Punkte, die bei *jeder Methode* beachtet werden müssen, wenn man *sicher zum Ziele kommen will*, besser ins Licht rücken, als es in den methodischen Anweisungen geschieht. Ich behaupte, was die Überschrift sagt: „*Jedes Kind muß im ersten Schuljahr im Lesen das Klassen-* (*Abteilungs-*) *Ziel erreichen*. Abgesehen von Schwachsinnigen (etwa 2%), darf kein Kind zurückbleiben." Seit drei Jahren, solange ich ein gewisses *Geheimmittel* anwende, hat in der 5. Klasse unserer fünfklassigen Seminarschule *alles* lesen und schreiben gelernt; obgleich das Ziel nicht niedrig ist, wurden von den 3 Jahrgängen (54, 29 und 36 Kinder) nur 2 Schüler nicht reif, das ist, weniger als 2%. — Und dieser Erfolg trat ein bei leichterer Mühe, während vorher bei aller Anstrengung 9 Jahre lang unter sonst gleichen Verhältnissen stets 10—12% nicht ans Ziel gelangten. Was aber der Seminaristen Unterricht zuwege bringt, das muß der Unterricht eines erfahrenen Lehrers unter allen Umständen erreichen. Da ich weiß, wie sehr willkommen mir selbst vor einigen Jahren die folgenden Fingerzeige gewesen wären, so darf ich annehmen, daß manchem Leser damit gedient ist. — Ich habe im folgenden natürlich einen gleichmäßigen Fortschritt im Lesen und Schreiben im Sinne; doch gestatte man mir, zunächst nur das *Lesen* ins Auge zu fassen; vom Schreiben will ich also nur insoweit reden, als es für die Erzielung der *Lesefertigkeit* unentbehrlich ist.

Wer ein Wort *liest*, schaut die Buchstaben desselben der Reihe nach an, erkennt sie, vergegenwärtigt sich die entsprechenden Laute und spricht sie aus, indem er sie zugleich zu einem Ganzen verbindet. *Lesen ist Zusammensetzen*. — (Wer ein Wort *schreibt*, der zerlegt es umgekehrt in seine Laute, vergegenwärtigt sich die entsprechenden Buchstaben und schreibt diese der Reihe nach nieder. Schreiben ist, als geistige Thätigkeit betrachtet, immer Zergliederung.) Beim Lesen ist also stets zweierlei nötig:

a. das Erkennen der Laute aus den Buchstaben,

b. das Verbinden der Laute zu Silben und Wörtern.

Es ist klar, daß sofort mit dem Lesen der ersten *Silbe* eine *doppelte Schwierigkeit* an den Anfänger herantritt.

Nun wissen wir aber aus der Seelenlehre und aus der eigenen Beobachtung der Entwickelung des kindlichen Geistes, daß man in solchem Falle am raschesten zum Ziele kommt, wenn man die *Schwierigkeiten trennt* und *einzeln besiegt*. Divide et impera, teile und herrsche! — Daher legen wir jetzt mit Recht so großen Wert auf das sogenannte „*Kopflautieren*". Durch diese Übung überwinden die Kleinen die *eine* Schwierigkeit, nämlich sie lernen das *Zusammenziehen* der Laute, während die zweite Arbeit, *das Erkennen* der Laute, noch wegfällt, da der Lehrer ihnen die Laute giebt, nämlich vorspricht. Hier mache man sich

zur festen Regel: „Alles zuerst nach dem hörbaren Laut, dann nach dem sichtbaren Buchstaben.“ Wer noch in dem Irrtume befangen ist, das Kopflautieren sei eine Vorübung, die in den ersten Wochen am Platze sei, danach dem wirklichen Lesen weichen müsse, der hat seine Bedeutung gar noch nicht erkannt und wird von seinem Nutzen auch wenig spüren. Er macht es nur wie eine Mode mit. Nein, die obige Regel muß Geltung behalten, solange überhaupt neue Lautverbindungen auftreten; solange die kleinen Leser, vor einer neuen Verbindung oder auch bei der Wiederholung, noch ins Stocken geraten. — Das Kopflautieren muß bis zur vollkommenen Fertigkeit geübt werden. Das Tempo der Übung läßt sich leider hier nicht mit niederschreiben; ich bemerke aber ausdrücklich, daß dieselbe ein flottes Frage- und Antwortspiel sein muß. Keine unnötigen Pausen! Möglichste Deutlichkeit in der Aussprache, aber kein Schleppen! Von den folgenden Übungen müssen in der Minute 30—40 abgemacht werden:

Zieht zusammen! l und a: la — l und u: lu — l und ei: lei — l und au: lau — u. s. f.

Setzt jetzt den Selbstlaut voran. Hört! eu und l: eul — a und l: al — i und l: il — u. s. f.

Anfangs thut man gut, die Kinder durch eine Handbewegung zu führen; solange die Hand des Lehrers sich aufwärts bewegt, sprechen die Kinder den Mitlaut; wenn die Hand den Rückzug antritt, erfolgt die Verbindung des Mitlautes mit dem Selbstlaute; solange die Hand sich abwärts bewegt, halten die Kinder den Selbstlaut aus.

Dreilautige Silben werden so zusammengesetzt:

Zieht zusammen! n und eu: neu — n daran! neun; r und ei: rei — n daran! rein; — f und au: fau — l daran! faul; u. s. f.

Auch die mehrsilbigen Wörter und die viellautigen Silben müssen erst im Kopfe durchlautiert werden. Z. B.:

Zieht zusammen! l und e: le — b daran! leb — e daran! lebe (nicht lebé) — n daran! leben. — l, ei und b: leib — e daran! leibe — s daran! leibes. — sch und r: schr — ei daran! schrei — b daran! schreib — st daran! schreibst — davor das Wörtchen „du“! du schreibst. — b, u und n bun — kurz! bun — t daran! bunt u. s. f.

Es ist nicht nötig hinzuzufügen, daß der Lehrer natürlich in allen diesen Beispielen die Laute, nicht die Buchstabennamen vorspricht; aber das ist vielleicht nötig, vor der übertriebenen Gewissenhaftigkeit zu warnen, die da meint, die Laute g, d, und b (die Drucklaute) müßten ohne den geringsten Ton vorgesprochen werden. Da würden ja die Schüler nur sehen, daß der Lehrer den Mund aufmacht; der Laut selbst käme ihnen nicht deutlich vor die Sinne. Es ist hier nicht der Ort zu beweisen, daß es sogar unrichtig ist, die Drucklaute ganz tonlos zu sprechen; es soll nur darauf hingewiesen werden, wie unpraktisch es ist, da es die Kinder ver-

wirrt. Wenn diese Laute auch nicht wie bŏ, dŏ, gŏ (oder bŭ, dŭ, gŭ) klingen dürfen, so muß doch ein ganz leiser, kurzer Ton mitklingen, was sich etwa folgendermaßen bezeichnen läßt: bə̆, də̆, gə̆.

Das wäre die notwendige Vorübung: das Kopflautiren oder das Zusammensetzen der Laute nach dem Gehör. Nun kommen wir erst zum Lesen. Man beachte wohl, daß das Kind auch nun noch, nach der Vorübung, beim Lesen selbst zweierlei zu thun hat: es muß 1. den Laut aus dem Buchstaben erkennen, 2. die aufeinanderfolgenden Laute zu Silben und Worten verbinden. Nur sind es nicht mehr zwei Schwierigkeiten, die es jetzt zu überwinden hat; denn die Verbindung der Laute ist ihm nach der Vorübung nichts Neues mehr, und hat es nur erst die Laute erkannt, so spricht es auch leicht die Verbindung aus. Daraus folgt: das Erkennen der Laute aus den Zeichen ist zunächst — solange nur leichtere Verbindungen auftreten — das Schwerste; es will daher besonders geübt sein, und dem Silben- und Wortlesen muß das Lautlesen voraufgehen. Mag die Methode analytisch oder synthetisch sein, darauf kommt es nicht an; der Lehrer, welcher Silben lesen läßt, ehe seine Schüler die in den Silben vorkommenden Laute für sich ganz geläufig lesen können, begeht einen groben Fehler, der sich immer durch Unsicherheit und Langsamkeit der Kinder in den ersten Leseversuchen rächt und oft den Kleinen gleich beim Anfange die Lust verdirbt. Man nehme anfangs nur 2 Buchstaben und übe die Kinder im Unterscheiden derselben bis zur vollen Sicherheit und Geläufigkeit. Durch Anschreiben und sofortiges Lesen des einzelnen angeschriebenen Buchstaben entsteht an der Wandtafel folgender Lesestoff: iniininnnii ꝛc. Nun wird das Lesen dieser beiden Laute bis zur Fertigkeit geübt, und nie nehme man einen neuen Buchstaben hinzu, bevor alle Kinder der Abteilung die eben in Übung stehenden ganz geläufig reihenweis herunterlesen. Das fließende Lesen muß schon hier beginnen, und die Regel, welche weiter unten gegen das Raten gegeben wird, muß zuweilen schon hier in Erinnerung gebracht werden. Auch wenn man schon zum Silbenlesen fortgeschritten ist, müssen solche Laute, die schwer behalten wurden, immer wieder einzeln unter die Silben als Lesestoff gemischt werden, bis sie eben so leicht erkannt und hervorgebracht werden wie die übrigen. Wenn dieses Lesen der Laute eine mechanische Übung ist, so ist es doch eine sehr notwendige und auch natürliche. Denn das Lesen ist auf der ersten Stufe überhaupt eine mechanische Fertigkeit. Man mag nun sonst die Methode mehr oder weniger geistreich gestalten; man mag mit oder ohne Normalwörter unterrichten: dieses Erkennen des Lautes aus dem Buchstaben muß immer nach dem psychologischen Reproduktionsgesetz der Gleichzeitigkeit geschehen. Je öfter die Gesichtsvorstellung (Buchstabe) gleichzeitig mit der Gehörsvorstellung (Laut) ins Bewußtsein tritt, desto fester wird die Verbindung beider; desto leichter wird die Vorstellung des Lautes beim Anblick des ent-

sprechenden Buchstaben reproduziert; mit desto mehr Lust geht diese Reproduktion von statten; desto mehr Interesse zeigt der Schüler für das Lesen. Darum schreibt man den neuen Buchstaben auch, nachdem er in klarer und anregender Weise eingeführt ist, nicht bloß ebenso oft an die Tafel als jeden andern schon geläufigen, sondern öfter. Wenn z. B. i und n bekannt, e aber neu ist, so wird sich der Übungsstoff zunächst etwa so gestalten: eieneeneieeein. Daß solchen Stoff die Fibel nicht bietet, versteht sich von selbst. Die Kinder sehen ihren Lesestoff an der Wandtafel entstehen, wodurch ihnen das Lesen desselben noch erleichtert wird. Überhaupt ist es ratsam, die Kinder in den ersten Wochen mit häuslichen Leseaufgaben zu verschonen, unter anderm schon aus dem Grunde, weil die Eltern fast immer noch dem Kinde durch Buchstabieren zu helfen suchen und dadurch natürlich den kleinen Kopf, der im Lautieren selber noch nicht sicher ist, vollständig verwirren.

Jetzt das Silbenlesen. Es beginnt, sobald die Schüler einen Mitlaut und mehrere Selbstlaute einzeln geläufig lesen können. — Wieder entsteht der Lesestoff vor den Augen der Kinder an der Wandtafel. Sind z. B. die Selbstlaute, a, e, i, o, u, und der Mitlaut l eingeführt und einzeln geläufig, so entsteht der Stoff: le li lo lu la le lo li lu lo la le ꝛc. Die Schüler lesen zunächst ganz langsam, indem sie das l aushalten, solange der Lehrer mit dem Stabe darauf zeigt, und erst dann zum Selbstlaut übergehen, wenn der Lehrer den Stab auf den entsprechenden Buchstaben setzt mit Betonung des Selbstlautes. Das Aushalten des Mitlautes erleichtert den Kindern sicherlich den schweren Anfang im Lesen; schwieriger als la oder ma wäre für den Anfang ta oder da. Es verdienen aus diesem Grunde diejenigen Fibeln den Vorzug, welche auf den ersten Seiten nur Halblaute oder Hauchlaute bringen und die Stoßlaute (mutae) für eine spätere Stufe aufsparen. — Stockt ein Kind bei diesen Zusammenziehungen, so muß der Lehrer erforschen, welches der Grund ist: ob es den Laut nicht erkennt, oder ob es die ihm bekannten Laute bloß nicht verbinden kann. Man beseitige sofort die Ursache des Stockens. Man lasse also entweder den Laut noch mehr einzeln als Laut lesen — man schreibe ihn sofort wieder einzeln an; — oder man übe noch einmal die Zusammenziehung für sich (Kopflautieren). Mit der Ursache fällt ganz sicher die Wirkung: auch das schwächste Kind wird nun so einfache Verbindungen lesen.

Leider verfallen hier an dieser Stelle viele Lehrer in einen Fehler, vor dem man nicht genug warnen kann: sie lassen das Kind, sobald es beim Silbenlesen stockt, die Laute der Silbe einzeln angeben und dann zusammenziehen: l, e: le; l, a: la. Durch die „Allgemeinen Bestimmungen" ist endlich das Buchstabieren als Leselehr-Methode verpönt; aber die obige Art des Lautierens ist, wenn nicht schlechter, doch ebenso schlecht wie das Buchstabieren. Es ist eben nur ein Lautieren, aber kein

Lesen. Ein Kind, das sich daran gewöhnt, wird nicht sicher in der Auffassung und Aussprache eines Wortes.

Alles, was ich bisher gesagt habe, ist sehr wichtig; ich konnte es daher nicht ganz umgehen; aber es findet sich doch das alles in den Anweisungen zum ersten Leseunterricht, und ich hätte um dieser Bemerkungen willen diese Blätter nicht geschrieben. Auch *wir* haben in der Seminarschule das alles seit Jahren beobachtet und gewissenhaft angewandt, und doch blieben alljährlich 20 bis 25 % der Schüler im Lesen unsicher. Wenn diese schwächern Schüler auch glücklich während der ersten drei Viertel des Schuljahres gefolgt waren und mit genügender Sicherheit mehrsilbige Wörter, wie: leben, reisen, aber, Fuder — lesen konnten, so gerieten sie bei den nun folgenden schwierigen Silben, wie: kämpft, trinkt, brichst, Brand — in einen Zustand der Unsicherheit, der es schließlich unmöglich machte, sie weiter mitzuschleppen, weil dadurch die tüchtigeren Schüler aufgehalten worden wären. Und *die* Erfahrung hat wohl mancher Kollege gemacht, daß an dieser Stelle, wo nun die schwierigsten Silben und Wörter auftreten, die Kraft der Schwächeren gleichsam zu erlahmen scheint. Diese Kraft scheint nicht auszureichen, größere Wortgebilde zu überschauen und zu bewältigen. Ein Wortbild wie beispielsweise:

Weihnachtsfest —

ist dem Kinde zu groß. Der kleine Leser wird mutlos. Die Buchstaben des Wortungeheuers tanzen vor seinen Blicken; er sieht wohl lauter bekannte Gesichter, aber er kann keine Ordnung in diese Schar bringen. Der Lehrer drängt gleichwohl; es muß versucht werden. Jetzt geht es ans *Raten*, und das Raten ist der Todfeind des sicheren, fließenden Lesens. Aus „Weihnachtsfest" wird „Weiches", aus „Stroh" wird „Storch"; statt „Blut" wird „Bult", statt „dienen" — „deinen" gelesen. — Was thun? — Strenge anwenden? Das wäre die größte Thorheit; denn wenn schon die beiden Äuglein bei innerer Ruhe und bei voller Klarheit die Buchstabenreihen nicht überschauen, was soll dann erst werden, wenn die innere Angst den Blick verwirrt und Thränen ihn umfloren? — Oder soll man dem Kinde den strengen Befehl geben: „Lies recht fleißig zu Hause mit deiner Mutter!?" Das thue ich nicht wieder, seitdem ich erfahren habe, daß die Mutterliebe (und selbst die Vaterliebe) dem Kinde die Wörter vorspricht und von dem Kinde die Wörter nachsprechen läßt, während ebendasselbe Kind — zum Fenster hinausschaut. Das hilft wohl zum Auswendiglernen und zum Raten, aber nicht zum Lesen. Nein, hier kann nur dadurch Hilfe geschafft werden, daß das Kind zur vollständigen Klarheit geführt wird darüber, wie es beim Lesen *das Wort aus seinen Bestandteilen aufzubauen hat*. Mancher Lehrer *deckt* nun dem Kinde in der Fibel — denn auf dieser Stufe wird ja meist aus der Fibel gelesen — *den letzten Teil des schwierigen Wortes zu, läßt zuerst nur die Anlaute mit dem Selbstlaute aussprechen, dann den ersten der Auslaute*

dazu, dann den zweiten u. s. f. Das ist gewiß ein richtiger Weg; das eine Kind wird vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten geführt und wird auch wohl das Wort nach einiger Zeit richtig aussprechen; ich sage: das eine; aber die andern! Es ist ja nicht bloß ein schwaches Kind da, sondern ein Dutzend von Kindern, die alle dieselbe Anleitung brauchten. Was haben die davon, wenn der Lehrer bei dem einen steht? Wenig, meist gar nichts. Für sie ist die kostbare Zeit verloren. Das Mittel mag immerhin gut sein; aber da es Zeitverlust herbeiführt, bringt es doch nicht jedes Kind ans Ziel. Wie aber, wenn man dieselbe Übung mit der ganzen Klasse ausführte, indem man das Wort vor den Augen der Kinder entstehen ließe? Jetzt komme ich zu meinem Universalmittel.

Es scheint hiernach, als wäre ich durch Nachdenken darauf gekommen; das ist aber nicht der Fall: es handelt sich dabei mehr um eine Entdeckung als um eine Erfindung, und ohne ein günstiges Geschick würde ich jedenfalls noch heute einstimmen in die alte Klage: „Wer im ersten Jahr alle Kinder im Lesen gleichmäßig fördern will, reibt sich auf und quält die schwachen Kinder." Daß ich jetzt bei derartigen Äußerungen ruhig behaupten darf, daß weder das eine noch das andere zu befürchten, sobald nur die Methode selbst gut ist, das ist auf folgende Weise gekommen:

Vor drei Jahren hatten wir eine starke Aufnahme. Über 50 kleine Knaben saßen als Abc-Schützen in der Unterklasse. Das Jahr war für die Kleinen äußerst ungünstig; denn ansteckende Krankheiten und der dadurch herbeigeführte unregelmäßige Schulbesuch hinderten einen gleichmäßigen Fortschritt. Auch im Lesen waren die Erfolge recht schwach; und wenn ich um die Weihnachtszeit an Ostern und an die Versetzung dachte, da hatte ich mehr Sorge als guten Mut. So viel stand nach den bisherigen Erfahrungen fest, daß dreizehn bis fünfzehn Schüler im Lesen ihr Ziel nicht erreichen, also für die Versetzung nicht reif werden konnten. — Nun übernahm im letzten Vierteljahr den Schreibleseunterricht ein Lehrseminarist mittelmäßiger Begabung, der mich durch seine Erfolge aufs höchste überraschte. Er betrieb den Unterricht mit Ausdauer und Fleiß, war mir aber zuweilen etwas zu mechanisch in seiner Arbeit. So oft ein Kind stockte, trat er mit großer Seelenruhe an die Wandtafel und ließ das betreffende Wort entstehen, indem alle Kinder diesem Aufbau folgten und die fertigen Stücke lasen, bis das ganze Wort fertig war und gelesen wurde. Diese Übung hatte ich ihm vorgemacht; aber ich hatte eigentlich nicht gemeint, daß er sie fortwährend zur Anwendung bringen sollte. Ich ließ ihn jedoch gewähren, da mir einmal bald klar war, daß er mit dieser sehr einfachen Übung jedenfalls mehr Nutzen als Schaden anrichten konnte, und besonders da ich mit den Fortschritten der Schüler recht zufrieden war. Große Bedeutung legte ich dem erwähnten Verfahren freilich nicht bei, ebensowenig wie der Lehrseminarist, der es mechanisch ausführte, weil er es gerade in

der ersten Stunde so gesehen, und weil er nun meinte, es müsse so sein. Nach vierzehn Tagen merkte ich, daß einige zweifelhafte Leser wieder die beste Hoffnung machten; nach vier Wochen gab es nur noch halb so viele Unsichere; nach acht Wochen lasen alle, und als das Vierteljahr um war, fand sich unter der ganzen Knabenschar nur einer, der nicht imstande war, jedes Wort zu lesen, soweit der Stoff dieser Klasse zugeteilt war. Alle außer diesem einen wurden versetzt. Noch heute, im Alter von neun Jahren, bilden diese Knaben in derselben Zahl eine unserer Mittelklassen, die im Lesen so vorzüglich gefördert ist, daß der Lesestoff des eingeführten Lesebuchs für sie nicht ausreicht und die biblischen Geschichten des Historienbuchs noch als solches benutzt werden.

Dieser an ein Wunder grenzende Erfolg des Unterrichts eines mittelmäßigen Seminaristen that natürlich mehr als bloß mich erfreuen. Er machte mich stutzig: wo eine Wirkung ist, muß eine Ursache sein, sagte ich mir; und wenn ich mehr als einen vorübergehenden Nutzen aus diesem Ereignis herausschlagen wollte, so mußte ich der Ursache nachspüren. Da der betreffende Lehrseminarist nichts Besonderes in seiner Lehrweise gehabt hatte, außer daß er eben bei jeder Gelegenheit die schwierigsten Wörter entstehen ließ; da er sich im übrigen gar nicht übermäßig angestrengt hatte, so lag es nahe, daß ich bald auf den Gedanken kam, das Entstehenlassen selbst könne die Ursache des vortrefflichen Erfolgs sein.

Im nächsten Jahre ordnete ich diese Übung planmäßig an. Der Erfolg war ebenso glänzend: von den dreißig Schülern blieb auch nicht einer zurück; ja selbst ein schwachsinniger, der im Rechnen nicht 3+2 berechnen konnte, lernte vortrefflich lesen und schreiben. — Im letzten Jahre endlich (88—89) dieselbe Erfahrung: die 36 Knaben lesen alle mit Ausnahme eines kranken, der die Schule wenig besucht hat. Ja, die Abteilung ist viel weiter gekommen, als der Plan vorschrieb, und nur 2 oder 3 Schüler werden die Zensur „genügend" erhalten; die übrigen „ziemlich gut", „gut", und 13 verdienen „sehr gut". Diese Kleinsten leisten im Lesen und Schreiben verhältnismäßig das Meiste, und sie sind unser Stolz. Und doch, wenn wir auf die Mühe sehen, die uns der Unterricht gemacht hat, Lehrern und Schülern, so ist diese weit geringer als die früher aufgewandte. Dazu weiß ich nicht, was größer ist: die Freude des Lehrseminaristen oder die Lust und der Eifer der kleinen Jungen. Da ist kein Nachsitzen, keine Züchtigung wegen Faulheit nötig: sobald trotz der tüchtigen Vorübung dann doch ein Kind nicht imstande ist, ein schweres Wort zu lesen, so geht der Lehrer an die Wandtafel und läßt dasselbe vor den Augen der Kinder entstehen. Es heißt dann: „Alle hersehen! Ernst, auf! Du kannst das Wort gewiß lesen. Wir schreiben es an." — Und nun hält der Lehrer nach jedem Buchstaben oder nach einer neuen Silbe im Schreiben inne, winkt dem Kinde zu lesen, und dieses spricht nun ohne Zaudern:

P!	oder:	ab!
Pü!		abge!
Pün!		abgewe!
Pünk!		abgewet!
Pünkt!		abgewetz!
Pünktlein!		abgewetzt!

Die Beteiligung der ganzen Klasse kann leicht dadurch bewirkt werden, daß die übrigen Kinder im Chore den von dem einzelnen gelesenen Teil des Wortes wiederholen. — Auf diese Weise *liest auch das schwächste Kind das schwierigste Wort*. In diesem Jahre haben unsere Kleinen den ganzen Stoff der Fibel von Warmholz und Kurths — das lateinisch Gedruckte abgerechnet — durchgelesen, das heißt, weit mehr, als nach dem Klassenziel nötig war.

Dabei wiederhole ich ausdrücklich: *nicht die Mehrzahl, sondern alle haben es so weit gebracht*, und nicht mit großer Anstrengung, sondern *mit leichter Mühe*; und nicht etwa sind es Kinder nur aus gebildeten Ständen, sondern *auch Arbeiterkinder*, die den hochdeutsch sprechenden Lehrer anfangs kaum verstehen und *zu Hause nur plattdeutsch sprechen*.

„Aber!" so wurde mir von einem erfahrenen Kollegen erwidert, als ich die Sache in einem Lehrerverein vortrug — „wie kann ein so einfaches und bekanntes Mittel eine so auffällige Wirkung hervorbringen! Das Mittel ist ja gar nicht neu. Ich bin auch in meinen jüngern Jahren Lehrer in der Unterklasse gewesen, und soviel ich mich besinne, habe ich auch Wörter entstehen lassen, aber das hat mir nicht besonders geholfen: ich habe stets an fünfzehn Prozent der Schüler im ersten Jahre zurücklassen müssen. Das ist auch gar nicht anders möglich."

Ich fand die Erwiderung sehr am Platze und mußte wohl auf sie gefaßt sein. Zur Antwort gebe ich folgendes: Das Mittel ist nicht neu. Man vergleiche doch nur, was Pestalozzi schon an der Lesemaschine entstehen ließ:

g — ge — geb — geba — gebad — gebade — gebadet. —

Ist das nicht fast auf ein Haar dasselbe? Wir haben es auch wohl alle als eine Nebenübung angewandt, zur Abwechslung einmal. Das *Mittel* ist nicht neu; aber die *Konsequenz* in der *Anwendung*, die ich empfehle, *die* möchte ich doch als etwas Neues hinstellen; daß ich eine *Hauptübung*, ja die *allerwichtigste* Übung daraus mache, *das* ist neu. Einmal ist keinmal — das ist hier nicht erlogen. Wer *gelegentlich einmal* ein Wort entstehen läßt, wird wenig Nutzen davon spüren. Vor drei Jahren noch hätte ich gerade noch so gesprochen, wie mir hier entgegnet wurde. Aber was ich vortrage ist weiter nichts als der Bericht von *Thatsachen*. Wenn dieses einfache Mittel doch thatsächlich so Großes bewirkt hat, so muß es ja wohl sehr wichtig sein. Es bliebe

nur noch übrig, zu untersuchen, aus welchen Gründen es so wohlthätig wirkt. Und die Gründe sind mir allmählich auch immer klarer geworden:

1. Es entspricht dieses Aufbauen der Wörter vollkommen dem Wesen des Lesens. Es zwingt die Kinder förmlich, die Laute und Silben in richtiger Reihenfolge zu verbinden und auszusprechen. Wenn zuerst nur Bl dasteht, so kann nachher kein Schüler mehr Bult statt Blut lesen. — Dieses Anschreiben von seiten des Lehrers (oder Entstehenlassen an der Maschine) ist für die Kinder natürlich kein Schreiben, sondern ein rechtes und echtes Lesen. Wenn die Schüler das Wort vorher als Ganzes kennen und nun bei seinem Aufbau helfen, so schreiben sie; soll das Ganze erst am Schluß der Thätigkeit zu stande kommen, so ist das von seiten der Kinder nur ein Lesen.

2. Dieses methodische Mittel ist darauf berechnet, die Schwierigkeiten zu teilen und einzeln zu überwinden. Wenn das Kind „Blut" lesen soll, so wird von ihm doch verlangt, mit B zu beginnen, daran l zu fügen, dahinter das u klingen zu lassen und endlich noch das t anzufügen, und dieses Vierfache — alles auf einmal. Bei dem Aufbauen des Wortes dagegen hat es immer nur eine Schwierigkeit auf einmal zu überwinden. Wenn ihm Bl z. B. schon bekannt ist, kommt nur das u daran u. s. f. Immer wieder geht es vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

3. Das Verfahren ist eine beständige Wiederholung einfacherer Verbindungen. Denn zu dem fertigen Wort führt eben der Weg nur durch viele leichtere Verbindungen hindurch.

4. Es macht das Kind durchaus selbständig. Der Lehrer sagt ihm nicht einen Laut, nicht eine Silbe. Ganz allein bringt es ein schwieriges Wort heraus; dadurch wächst sein Mut und sein Vertrauen zu sich selbst. Wie es das eine Wort gelesen hat, so liest es nun auch andere, ohne daß sie so entstehen. Fragt man da den kleinen Karl oder Paul: War denn das nun so schwer? — dann kommt jedesmal ein freudestrahlendes „Nein!" — Der Schüler wird immer wieder in so klarer Weise mit der Bauart des Wortes bekannt gemacht, daß er auch zu Hause bei den ersten Leseübungen keine fremde Hilfe braucht.

5. Weil das Wort an der Wandtafel entsteht, so haben alle schwachen Leser den Nutzen von dieser Übung, nicht bloß ein Kind. Daher wirkt sie so fördernd auf alle. —

Fast ebenso wichtig wie das Aufbauen der Wörter ist eine andere ähnliche Übung: das Verändern derselben. Jenes befähigt zum Lesen, und zwar untrüglich; dieses macht gewandt im Lesen. Vor allen Dingen wirkt das Verändern anregend; es ist interessant wie ein Wortspiel; es wirkt durch die Überraschungen, die es bringt, wahrhaft begeisternd auf den kleinen Leser. Man löscht aus dem fertigen Worte nur

ein Zeichen weg oder fügt ein neues hinzu oder vertauscht eins mit einem andern: sofort giebt das einen ganz andern Sinn: Ei — Eis — Eisen — eisern; Maus — Maul — Paul — faul. Kurze anregende oder erklärende Fragen und Bemerkungen machen das Spiel lebendig: Wie heißt das Wort? — K: Reis. — Wo kauft man den Reis? — Wie heißt es jetzt? reise. — Und jetzt? ich reise. — Wohin kannst du denn reisen? — Jetzt das ich wieder fort! — reise. — Nun geben wir dem Wort einen großen Kopf; wie heißt es? — Greise. Welche Leute nennt man Greise? — Gebt acht, jetzt soll es nur ein alter Mann sein: Greis. Wir streichen nun aber das Gr: eis. — Wann gehen wir aufs Eis? — Aber das Wort ist nun nicht ganz richtig geschrieben. Wer weiß schon, warum nicht? — Das Eis ist ein Ding, und alle Dinge werden groß geschrieben. Was müssen wir ändern? — Eis. — Ist es nun recht? U. s. f.

Kleine Ursachen — große Wirkungen: das ist der Grund, weshalb solche Wandelungen für die Kinder so anregend sind. Sie sollten in keiner Lesestunde der Unterklasse fehlen. Und gewandt machen sie wirklich. Die Schüler gewinnen eine rasche Übersicht über das ganze Wort; sie müssen bald hier, bald dort an dem Ganzen etwas ändern und das neue Ganze doch immer auf einmal aussprechen.

Es bleiben freilich noch verschiedene Punkte übrig, die ich für sehr wichtig halte im ersten Leseunterricht; so z. B. der Übergang von der Schreibschrift zur Druckschrift und von der deutschen zur lateinischen Schrift; das Buchstabieren in seinen Anfängen; die Ausrottung des Ratens, des Wiederholens, das Chorlesen, das häusliche Lesen. Aber alles, was ich darüber sagen könnte, ist doch nicht so wichtig wie das bereits Gesagte; es möchte daher den Eindruck des letzteren abschwächen; daher breche ich für diesmal ab. — Ich wiederhole, daß die dauernde Anwendung des von mir so sehr empfohlenen Mittels, nämlich des Aufbauens der Wörter, immer zum Ziele führt. Das Aufbauen des Wortes mittels der Kreide an der Wandtafel macht, meiner Ansicht nach, jede Lesemaschine unnötig und entbehrlich. Überhaupt ist jede Lesemaschine unpraktisch, sobald sie nicht ein Aufbauen des Wortes ermöglicht, sondern nur fertige Wortbilder erzeugt. Führt der Lehrer die Formen vor den Augen der Kinder mit Kreide aus, so sehen die Schüler zugleich, wie der Buchstabe geschrieben wird, und das ist für die ersten Schreibübungen sehr wichtig. Zu dem Mittel des Aufbauens greife der Lehrer auch im 2. und 3. Schuljahr sofort wieder, sobald es nötig ist — es wird freilich selten nötig werden, wenn es im 1. Schuljahr planmäßig betrieben wurde; — es bleibt immer der beste Weg, den Schüler zur Beherrschung einer schwierigen Wortform, z. B. eines Fremdwortes, zu führen. — Möchten diese Zeilen ihren Zweck erfüllen; möchten sie diesem oder jenem Kollegen seine schwere Arbeit erleichtern und seine und seiner kleinen Schüler Freude erhöhen!

Bismarcks bildliche Ausdrucksweise.

Unserm Bismarck bringt auch die „Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins“ ihre Huldigung dar. Als Meister der deutschen Sprache feiern ihn Gedicht und Abhandlungen. In dem ersten Aufsatz giebt Prof. Dr. Hugo Blümner in Zürich, der Verfasser des Werkes: „Der bildliche Ausdruck in den Reden des Fürsten Bismarck“, eine Ergänzung zu diesem Buche aus den Ansprachen des Redegewaltigen, die Heinrich von Poschinger jüngst gesammelt hat.

Sehr glücklich und eigenartig pflegt Bismarck in seinen der Familie entnommenen Bildern zu sein. So ist ungemein passend der Satz (18. August 1893): „Wir Deutsche sind wie ein Ehepaar; wenn alles ruhig und still ist, zankt man sich wohl ein wenig; wenn aber ein Nachbar sich einmischt, fällt Mann und Frau vereint über ihn her“; und als er von der Möglichkeit sprach, bald nach seiner Entlassung nach Berlin zu gehen, verdeutlichte er dies folgendermaßen (2. Mai 1891): „Ich hoffe, von Ihnen hat niemand die schlimme Erfahrung selbst gemacht, mit seiner geschiedenen Frau unversöhnt unter einem Dache zu wohnen. Ähnlich ist das Wiedersehen mit geschiedenen Freunden.“

Reichhaltig sind in den Reden wie in den Briefen die Gleichnisse von Bauwerken oder vom Hause und seinen Teilen. Einiges dahin Gehörige bieten auch die Ansprachen; so, wenn es von den deutschen Kleinstaaten heißt (8. Juli 1893), sie bildeten „gewissermaßen den Mörtel zwischen den Quadern“; oder von der Bureaukratie (21. Juli 1893): „Das bureaukratische Zimmerwerk ist so construiert, daß es ein Holzbau ist, kein Granitbau. Darauf können wir nicht sicher bauen.“ Sehr hübsch und bescheiden kennzeichnete er seine Verdienste um die Schaffung des deutschen Reiches (18. April 1871): „Es ist mir darauf angekommen, alle Glieder Deutschlands in einem Raum zu haben und dann die Thür zuzumachen.“

Aus dem Gebiete der Schule und Wissenschaft ist ein Bild hervorzuheben, dessen sich der Fürst gern bedient, wenn er seine Freude über die allgemeine Anerkennung der Verdienste des aus dem Staatsdienste Geschiedenen aussprechen will; nämlich (1. April 1891): „Mir ist zu Mute, wie einem Schüler, der ein gutes Zeugnis heimgebracht hat“, und ganz entsprechend (24. Juni 1892): „Ich habe das Gefühl eines Primaners, der mit einem guten Abiturienten-Zeugnis abgeht.“

Vom Fechten, Reiten und Schwimmen, körperlichen Übungen, denen Bismarck gern seine Gleichnisse entlehnt, haben wir auch hier Beispiele zu verzeichnen. Das erste, auf seine vielfachen Gegner bezüglich, lautet (1. April 1891): „Dazu kommt noch, daß ich in meinem Leben gar viel fechten mußte, und die Gegner wollen immer nur die Hiebe zählen, die sie erhalten, nicht aber diejenigen, welche sie austeilen.“ Ausführlicher behandelt ist ein Gleichnis vom Wettrennen (Wien, Juni 1892): „Was kann

denn ein Staatsmann thun? Er muß die Kriegsgefahr kommen sehen und sie verhindern. Es ist wie bei der Steeple-Chase. Man muß wissen, wie das Terrain ist, auf dem man sich bewegt, ob man auf Sumpf- oder auf festen Boden kommt. Man muß die Erfahrung haben, ob man die Kraft hat, ein Hindernis zu nehmen, und ob der Graben nicht zu breit ist, um über ihn hinwegzusetzen." Ein Seitenstück zu dem geflügelten Worte: „Helfen Sie Deutschland in den Sattel" ist die Äußerung über die Stärkung der monarchischen Stellung in Preußen (29. März 1894): „Ich habe dem monarchischen Reiter in den Sattel geholfen, vielleicht war die Hilfe zu lebhaft im Eindrucke des Kampfes"; ebenso findet eine bekannte briefliche Äußerung des Jahres 1862: „Vor dem Ministerium habe ich geradezu Furcht, wie vor kaltem Bade", ihr Seitenstück in der Äußerung (Varzin, Oktober 1892): „Das (die Opposition gegen die Regierung) ist eine fatale Rolle für mich, und ich habe eine Scheu davor, wie früher, als ich noch in offenem Wasser badete, wenn ich auf dem Sprungbrett stand."

Besonders treffende Bilder weiß Bismarck von je in der Landwirtschaft und den dazu gehörigen Gebieten zu finden. So sagt er von den an das polnische Ansiedlungsgesetz geknüpften Erwartungen (23. September 1894): „Man wollte sofort schon am Donnerstag die Früchte von dem sehen, was am Montag gesäet war"; und vom polnischen Bauer (16. September 1894): „Er wird sich doch sagen, daß dann wieder, wie der Bauer zu sagen pflegt, für ihn ein ‚nasses Jahr' bevorstehen würde, wenn der Adel wieder zur Regierung käme." Humoristisch ist die Äußerung (29. Oktober 1892): von den „diplomatischen Häckselmaschinen, die im stande waren, mit der größten Wucht über alles zu schreiben, was man von ihnen verlangte"; treuherzig bescheiden eine andere (Februar 1892): „Das müssen mir die Leute doch eigentlich lassen, daß ich ein pflichttreues Arbeitspferd war und an meine Bequemlichkeit immer wenig dachte." Und schalkhaft macht er schweizerischen Besuchern die Notwendigkeit des Krieges vom Jahre 1866 klar (24. August 1890): „Nicht wahr, meine Herren, zwei Stiere in einer Heerde, das geht nicht, da muß gerauft werden."

Nicht minder gern wählte er seine Bilder von der Jagd; so sagt er von den früheren auf die Einigung Deutschlands gerichteten Bestrebungen (24. Juli 1892): „Die ersten Versuche, um als Jäger zu reden, brannten von der Pfanne"; und in Bezug darauf, daß es galt, hierfür den richtigen Augenblick abzupassen (30. Juli 1892): „Ich bin von früh auf Jäger und Fischer gewesen, und das Abwarten des rechten Moments ist in beiden Situationen die Regel gewesen, die ich auf die Politik übertragen habe. Ich habe oft lange auf dem Anstande gestanden und habe mich von Insekten umschwärmen und zerstechen lassen, ehe ich zum Schuß kam."

Ebenso häufig und treffend sind die Bilder vom Waffen- und Kriegswesen, mag es sich nun um ein kurzes, sprechendes Bild handeln, das mit wenig Worten die Lage zeichnet, wie (8. Mai 1893): „Die auswärtigen

Zänkereien und das beständig mit zwei gespannten Pistolen auf dem Posten Stehen", oder um ein ausgeführtes Gleichnis (16. September 1894): „Ehe man zur Sturmattacke vorgeht, müssen erst die parlamentarischen Parteien sich überlegen, ob man dem fortschrittlichen Nebenmann oder dem Reaktionär auch helfen soll; ebenso, wenn wir unter dem Trommelschlag des Sturmmarsches vorgehen, müssen wir an der nationalen Grenze alle Parteiunterschiede vergessen und eine geschlossene Phalanx bilden, innerhalb deren der fortschrittliche Speer dem Feinde entgegengehalten wird, gleichwie der reaktionäre oder absolutistische." Bisweilen greift Bismarck da, anstatt in allgemeine Verhältnisse, in ganz besondere, persönliche oder geschichtliche hinein. So kennzeichnet er die Umtriebe und Kämpfe, mit denen er als Minister und Reichskanzler zu thun hatte, in folgender Weise (3. Mai 1894): „Wenn die Franzosen auf uns schossen, so war uns das selbstverständlich, und wird man verwundet, so geht man ins Lazaret. Wenn aber hinter uns aus dem Gliede auf uns geschossen wird, das ist eine andere Sache. Mir ist das in der Politik mitunter passiert."

Aus bürgerlichen Berufen oder Standesverhältnissen seien hier noch ein paar Beispiele angeführt. Prächtig heißt es mit Bezug auf die dem Reiche so verderblichen Fraktionszwiste (2. Mai 1891): „Da möchte ich gerne als friedenstiftender Gemeindediener dazwischen springen"; witzig und bezeichnend die Äußerung (Varzin, Oktober 1892): „Ich habe nie, wie gewisse Leute, behauptet, in einem besonderen Geheimratsverhältnis zu unserm lieben Herrgott zu stehen."

Wir haben nun nach diesen meist dem Leben entlehnten Bildern noch einige andere Quellen der Bismarckschen Vergleiche zu berühren, die der Litteratur oder der Natur angehören. Es sind das Gebiete, auf denen seine schöpferische Bildersprache nicht minder zu Hause ist. Die Reden sind daran sehr reich; auch die Ansprachen bieten etliche Beispiele. So ein biblisches Bild (31. Juli 1892): „Man muß nur dem lieben Gott Zeit lassen, seine deutsche Nation durch die Wüste zu führen, und die Ankunft in dem gelobten Lande, in dem wir uns zu befinden glauben, abwarten", und eine Bibelstelle zu künftigen Lehrern gesprochen (10. Mai 1894): „Also möchte ich Ihnen nur ans Herz legen: fahren Sie säuberlich mit dem Knaben Absalom und seien Sie freundlich und wohlwollend." Ein mythologisches Bild, das freilich Gemeingut ist, finden wir im folgenden (20. April 1892): „Die Bedeutung des Reichskanzleramtes in unserer Politik im Verhältnisse zu Preußen ist gedacht wie etwa in jenem Beispiele aus der griechischen Mythologie diejenige von Antaeus, der aus der Berührung mit der vaterländischen Erde immer neue Kräfte sog, und den Herkules in die Luft heben und isolieren mußte, um ihn zu erwürgen." Unter den Fabeln mit tiefem Sinn liebt der Fürst ganz besonders die vom Wanderer, der Sonne und dem Winde. Er führte sie in mehreren Reden an (30. Januar 1872, 21. April 1887), und in hübscher Anwendung hielt er sie den Zöglingen

des Weimarer Lehrerſeminars als Mahnung für ihren künftigen Beruf vor (12. Juli 1891): „Vergeſſen Sie auch nicht das Märchen von der Sonne und dem Wind, welche wetten, wer zuerſt dem Wanderer den Mantel abzwingen wird. Nicht dem ſtarken Sturm, aber den milden Sonnenſtrahlen iſt es gelungen.“ Auf einen alten Schwank deutet das Scherzwort (Februar 1892): „Es iſt mir ein bischen ergangen wie den vierzehn Nothelfern, die dem Reiter eben von der einen Seite heraufgeholfen hatten — da fiel er auf der andern Seite herunter“; und auf eine Sage die Äußerung (26. April 1894): „Es hieß früher, daß die Verfaſſung mir perſönlich auf den Leib geſchnitten ſei, und daß ich, wie jener Danziger Uhrmacher, der einzige ſei, der die Uhr im Gange halten könne.“

Auf dem Gebiete der Geſchichte macht Bismarck beſonders gern Gebrauch von der Anekdote. Oft knüpft er dabei an einen minder bekannten Vorgang an, wie (Varzin, Oktober 1892): „In ſolchen Situationen muß ich immer an die Geſchichte von dem Bataillon denken, das 1848 mit den Barrikadenleuten fraternisierte. Großes Erſtaunen. Plötzlich wurde dem Kommandeur eine Meldung gebracht, und ſofort hieß es: ‚So, Kinder, nun haben wir wieder Patronen, nun geht's los!‘“ Überhaupt greift er gern und mit Humor — und damit wollen wir dieſe Betrachtung ſchließen — auf perſönliche Erinnerungen zurück, daran Bild und Gleichnis anknüpfend, z. B. (8. April 1871): „Man betreibt ſeitens der Oppoſition die ſchleunige Reviſion und Abänderung der neuen deutſchen Verfaſſung. Das kommt mir vor, wie meine Idee als Knabe, wo ich in dem Garten meines Vaters Fichten gepflanzt hatte, welche mir zu langſam gewachſen waren. Da habe ich die Wurzeln der Pflänzchen unterſuchen wollen, habe einzelne Pflanzen herausgeriſſen und dann wieder eingepflanzt, natürlich ſind dieſe Pflanzen eingegangen“; und der Scherz (Varzin, Oktober 1892): „Bei uns möchte man jetzt am liebſten überall die Hand im Spiel haben und nur ja nicht allein bleiben. Das erinnert mich an ein Hausmädchen, das meiner Frau den Dienſt kündigt mit der Motivierung: ‚An allem kann ich mir gewöhnen, nur an dem Einſamen nicht.‘“

Ein Stück Präſidenten-Pädagogik.

Am 25. Mai 1865 feierte ein Verein von Sonntagsſchulen ſein fünfundzwanzigjähriges Stiftungsfeſt. Ein Teil des Feſtprogramms bildete ein Feſtzug vor das „Weiße Haus“. Etwa fünftauſend Schüler und Schülerinnen und ſiebenhundert Lehrer und ſonſtige Schulbeamte brachten dem damaligen Präſidenten Johnſon ein „Hurra“ und defilierten dann in wohlgeordneten Reihen an ihm vorbei, während ihm tauſende von Kinderhänden Blumenſträuße in den Hut warfen, bis dieſer die duftende Laſt nicht mehr faſſen konnte und ein mächtiger Korb die weitere Blumenfülle

bergen mußte. Der Präsident stellte die kleinsten Mädchen neben sich auf herbeigeschaffte Tische und Stühle, ließ sämtliche Kinder einen Kreis um sich schließen und hielt dann, helle Freude in den Augen, folgende Rede an die Versammlung, bei der man nicht weiß, wen man am meisten bedauern soll, den hohen Staatsbeamten, der keine höhere Weisheit kennt, oder die armen Kinder, die diese echt amerikanische Moralpredigt als höchste Weisheit angehört haben. Hoffentlich haben nicht viele verstanden, was der Präsident sagte, und wenn sie es damals verstanden haben, doch bald wieder vergessen. Die Rede lautete so:

„Wenn ich recht verstehe, so seid ihr hier versammelt, einmal um zu zeigen, wie viele Kinder die Schule besuchen, und sodann und hauptsächlich, um dem höchsten Beamten der Nation eure Achtung zu erweisen. Und diese Achtung, ihr bringt sie heute einem Manne dar, der sehr wohl die Lage armer oder unscheinbarer Kinder zu würdigen weiß. Zeit meines Lebens ist es mir zuwider gewesen, wenn ich Menschen über ihr Verdienst und Gebühr schätzen und ehren sah, und ich will hier in meinen Worten an euch, meine jungen Freunde und Freundinnen, die ihr mir die Ehre eures Besuchs erweist, ausdrücklich hervorheben, daß ich ein Feind bin jedweder Vergötterung oder Kanonisation irdischer Dinge und sterblicher Personen, daß ich dem wahren Verdienste aber jederzeit die gerechte und geziemende Achtung und Würdigung gezollt zu sehen wünsche. Meine kleinen Töchter und kleinen Söhne, — ich darf euch ja wohl so nennen! — lernt also zeitig unterscheiden zwischen Wert und Unwert, ihr sowohl, welche das Schicksal in besserer Lebenslage aufwachsen läßt, wie ihr, die ihr in minder günstigen Verhältnissen lebt.

Ihr, denen größere Vorteile geboten sind, werdet nicht eitel und geckenhaft, weil eure Eltern euch ein klein wenig besser kleiden, oder etwas besser erziehen können; wisset vielmehr und fühlet, daß eure Eltern und eure Lehrer allein euch nicht zu erziehen vermögen! Ob eure Angehörigen arm oder ob sie reich sind, ob ihr begabt seid oder nicht — *ihr müßt euch selbst erziehen*, Eltern, Lehrer und sonstige Vorzüge, deren ihr euch erfreut, sind nichts als die in eure Hand gegebenen Mittel, mit denen ihr selbst euch die Bahn durch das Leben gestalten und ebnen müßt. Allein nimmermehr bildet euch ein, daß ihr irgend etwas Besseres seid, als eure weniger günstig situierten oder minder befähigten Kameraden. Anstatt daß ihr sie erniedrigt und ihre Lage noch drückender macht, muß es euer Stolz sein, sie zu dem Niveau emporzuziehen, auf welchem ihr selbst steht. — — Meine Überzeugung ist es immer gewesen, daß die große Masse unsers amerikanischen Volkes emporgehoben werden kann, und wenn dies Ziel erreicht ist, alsdann werden wir die größte und erhabenste Nation dieser Erde sein. — —

Meine kleinen Töchter und Söhne, merkt wohl auf das, was ich euch in Wahrheit und Aufrichtigkeit sage: wäre ich im stande, euch etwas zu lehren, was euch alle alsbald auf einen höheren geistigen und sittlichen

Standpunkt heben könnte, ich würde ſtolzer ſein, als wenn ich vierzigmal zum Präſidenten erwählt worden wäre! Schaut euch um, hier ſteht das Haus des Präſidenten und dort drüben das Kapitol einer mächtigen Nation, und ihr blickt auf die, welche die Geſetze geben und handhaben, als auf überlegene und erhabene Perſonen. Denkt aber einmal einen Augenblick nach, ihr ſeid der Nachwuchs, die Ernte hinter uns. Alle dieſe Gebäude und die ganze Regierung, eines Tages werden ſie unter euere Kontrolle fallen und euer Eigentum werden, und ihr werdet die Principien der Staatskunſt, der Religion und Menſchlichkeit zur Ausführung zu bringen und zu überwachen haben. Ihr Knaben, wie ihr da um mich ſteht, jeder Sohn ſeiner Mutter, jeder von euch iſt geborner Kandidat für den Präſidentenſtuhl. Warum wollt ihr mithin nicht ſofort anfangen, euch für dieſen Präſidentenſtuhl zu erziehen? Und ihr, meine kleinen Töchter, ihr könnt zwar keine Präſidenten werden, aber jede von euch geborne Kandidatin für die Würde einer Präſidentenfrau, deſſen müßt ihr euch bewußt werden und darum müßt ihr alle ſonder Verzug euch auf ſo hohe Stellung vorbereiten. — — — Alles, was der Menſch unternimmt, muß die Billigung deſſen gewinnen, welcher die Geſchicke und Ereigniſſe der Welt behütet. Das iſt mein Glaube, wenn ich einen habe. — — Die Zeit iſt gekommen, wo die erſte Frage ſein muß, nicht was der Menſch glaubt, ſondern ob er ein guter Mann oder ein gutes Weib iſt. Wenn der Menſch gut iſt — dann kommt wenig darauf an, welcher Kirche oder Religionsgenoſſenſchaft er angehört. — — — Nocheinmal, meine Kinder", lautet der Schluß der Rede, „erzieht euch ſelbſt! Seid fleißig und beharrlich; füllt eure Geiſter mit allem, was gut iſt; ſtapelt alles, was der Aufbewahrung wert, auf in eueren Köpfen und euere Erkenntnis wird wachſen und groß werden!" L.

Die Tiefe des Meeres.

Die „Annalen für Hydrographie" geben einen von dem Kapitän Wharton, dem Vorſitzenden der geographiſchen Sektion der Britiſh Aſſociation zu Oxford, gehaltenen Vortrag wieder, der die phyſikaliſchen Verhältniſſe des Meeres zum Gegenſtand hat und ſich auch mit der Tiefe des Meeres beſchäftigt. Was zunächſt die größten bekannten Tiefen anlangt, ſo iſt es merkwürdig und vom geologiſchen Standpunkt aus bezeichnend, daß die tiefſten Stellen des Ozeans nicht in deſſen Mitte, ſondern mehr in der Nähe des Landes ſich befinden. 110 Meilen außerhalb der Kurilen, die ſich vom nördlichſten Punkt Japans nach Nordoſten erſtrecken, iſt die tiefſte Lotung zu ſtande gekommen: 4655 Faden oder 27,930 Fuß (8513 Meter). Dieſe Stelle ſcheint in einer beträchtlichen Einſenkung zu liegen, die den Kurilen und Japan parallel läuft; 70 Seemeilen nördlich von Porto Rico in Weſt-

indien erfolgte die zweittiefſte bekannte Lotung, nämlich 4561 Faden oder 27,366 Fuß (8341 Meter); hier muß die Einſenkung eine verhältnismäßig geringe Ausdehnung beſitzen, da in einer Entfernung von 60 Seemeilen nördlich und öſtlich davon weniger tiefe Lotungen liegen. Eine ähnliche Senkung iſt in den letzten Jahren weſtlich von der großen Andenkette durch das Lot gefunden worden, in 50 Seemeilen Abſtand von der peruaniſchen Küſte mit einer größten Tiefe von 4175 Faden (7635 Meter). Andere vereinzelte Tiefen von über 4000 Faden ſind im Stillen Ozean gelotet worden: bei den Tonga- oder Freundſchafts-Inſeln von 4500 Faden (8229 Meter), bei den Ladronen von 4478 Faden (8189 Meter) und bei der Inſel Pylſtaart im weſtlichen Stillen Ozean von 4428 Faden (8089 Meter). Sie alle bedürfen zur Feſtſtellung ihrer Ausdehnung noch weiterer Unterſuchungen. Von dieſen wenigen Ausnahmen abgeſehen, erreicht die Tiefe der Weltmeere, ſoviel bis jetzt bekannt iſt, nirgends 4000 Faden oder 4 Seemeilen. Die größte mittlere Tiefe ſcheint dem Stillen Meer zuzukommen, das 67 von den 188 Millionen Quadratmeilen der ganzen Erdoberfläche bedeckt. Von dieſen 188 Millionen gehören 137 der See an, ſo daß das Stille Meer die Hälfte des Waſſers der Erde und mehr als ein Drittel der ganzen Erdoberfläche ausmacht. Für den nördlichen Stillen Ozean ſchätzt John Murray die mittlere Tiefe auf über 2500 Faden, während ſie im ſüdlichen etwas weniger als 2400 Faden betragen ſoll. In welchem Umfang zur Gewinnung zuverläſſiger Zahlen es noch weiterer Unterſuchungen bedarf, ergiebt ſich daraus, daß ſich im öſtlichen Teil des mittleren Stillen Ozeans eine Fläche von 10,500,000 Quadratmeilen befindet, innerhalb deren nur ſieben Lotungen ſtattgefunden haben, während in einem langen Streifen quer über den ganzen nördlichen Stillen Ozean von 2,375,000 Quadratmeilen nicht eine einzige Lotung ausgeführt worden iſt. Immerhin darf als feſtſtehend angenommen werden, daß der Stille Ozean tiefer iſt als die andern Meere. Der Indiſche Ozean beſitzt nach Murray bei einer Oberfläche von 25,000,000 Quadratmeilen eine mittlere Tiefe von etwas über 2000 Faden. Dieſe Schätzung beruht ebenfalls auf einer ungenügenden Zahl von Lotungen. Der Atlantiſche Ozean, der weitaus am beſten ausgelotet iſt, hat bei einer Fläche von 31,000,000 Quadratmeilen eine mittlere Tiefe von etwa 2200 Faden.

Zur Löſung der Aufgaben auf S. 118 der Aprilnummer.

I. Zur Einfaſſung ꝛc.

$d\pi : D\pi = 45 : x$; $d : D = 5 : 6 = 45 : x$.

$x = 54$ Pflanzen.

II. Von 2 gleichen Summen ꝛc.

$607.95 + 7x = 598.50 + 10x$; $x = 3.15$

$607.95 + 7 \times 3.15 = \$630$.

III. Ein Goldſchmied ꝛc.

2.4 à 670 [g. $50 = 720 - 670$] $= 2.4 \times 50 = 120$;

$1.25 \mid 120 \mid = 96$; $96 + 720 = 816$.

IV. There are two boys, etc.

$(x-y):(x+y) = 1:3 \ldots (1)$

$(x+y):xy = 3:8 \ldots (2)$

$3x - 3y = x + y$; $2x = 4y$; $x = 2y$; in (2):

$3y : 2y^2 = 3:8$; $2y = 8$; $y = 4$; $x = 8$.

V. $x^2 + y^2 = 8 \ldots$ I; $\frac{1}{x^2} + \frac{1}{y^2} = \frac{1}{2} \ldots$ II

$x^2 + y^2 = \frac{x^2 y^2}{2} = 8$; $x^2 y^2 = 16$; $xy = 4$

$x = y = \pm 2$.

Richtige Löſungen ſandten ein die Herren Lehrer H. A. Polack und Ed. Schaumlöffel. Beide haben auch, erſterer am 11. Mai, letzterer am 30. Mai, richtige Löſungen der Preisaufgabe auf S. 118 eingeſandt. Doch kam ihnen am 4. Mai Herr Dr. E. S. Lamdin, 126 N. Broadway, Baltimore, Md., zuvor mit folgender klarer Löſung, welcher daher der Preis zugefallen iſt.

Let x = the distance from M to N,

Let y = the number of hours it takes B;

Let $y + 2$ = the number of hours it takes A.

$x \div y$ = miles B walks per hour;

$x \div (y-2)$ = miles A walks per hour.

As it takes B 1 hour longer to walk $x-20$ miles, than it takes A to walk 20 miles, we have the equation

$$20 \div \frac{x}{y+2} + 1 = (x-20) \div \frac{x}{y},$$

which, reduced, gives the equation

$$40y + 40 = x(y-1),$$

that is, $x = (40y + 40) \div (y-1)$.

As it takes A 3 hours longer to walk $\frac{6x}{7}$ miles, than it takes B to walk $\frac{x}{7} + 28$ miles, we have the equation

$$\left(\frac{x}{7} + 28\right) \div \frac{x}{y} + 3 = \frac{6x}{7} \div \frac{x}{y+2},$$

which, reduced, gives the equation

$$196y + 9x = 5xy.$$

Substituting the value of $x = (40y + 40) \div (y-1)$, we have

$$196y + \frac{360y + 360}{y-1} = \frac{200y^2 + 200y}{y-1},$$

which, reduced, gives $y^2 + 9y = 90$; $y = 6$.

$x = \frac{240 + 40}{5}$ 56 miles, the distance between M and N;

$y = 6$ the number of hours it takes B to walk,
$y + 2 = 8$ the number of hours it takes A to walk,
$x \div y = 9\frac{1}{3}$ the number of miles B walks per hour,
$x \div (y + 2) = 7$ the number of miles A walks per hour.

K.

Neue Aufgaben.

I. Es ſchuldet jemand $600 zu 4%, zahlbar nach 5 Monaten, $800 zu 5%, zahlbar nach 7 Monaten, $1000 zu 6%, zahlbar nach 9 Monaten. Er wünſcht alle 3 Summen an einem Tag und zu einerlei Zinsfuß abzutragen. Wie wird ſich beides ſtellen? (A. B. 128, 43, 2.)

II. Wie ſchwer iſt eine Bombe, deren äußerer Durchmeſſer 64 cm. und deren innerer 50 cm. lang iſt, wenn ein Kubikdecimeter Eiſen 7.8 kg. wiegt? (A. B. 135, 45, 3.)

III. Jemand zahlt von einer Summe, die am 20. Auguſt fällig iſt, $\frac{1}{8}$ am 15. April und $\frac{1}{4}$ am 10. Auguſt. Wann hat er den Reſt zu zahlen? (A. B. 50, 17, 2.)

IV. $x^3 + y^{-3} = 27\frac{1}{8}$ . . . (1).
$x + y^{-1} = 3\frac{1}{2}$ . . . (2). (N. N. B. 82, 51.)

V. A party of emigrants had sufficient food to last 6 days. If there had been 3 fewer, and each had eaten 1 pound less per day, the food would have lasted 12 days. If there had been 6 more, and each had eaten 1 pound more per day, it would have lasted only 3 days. How many pounds of food had they? (N. N. B. 97, 76.)

VI. The product of two numbers is 20 times their difference, and the sum of their squares is 41. Find the numbers. (N. N. B. 96, 75.)

K.

Nachbemerkung.

Am 9. Juli überſandte auch Herr Martin Härtel, St. Charles, Mo., eine korrekte Löſung der Preisaufgabe auf S. 118. K.

Einführung.

Herr Lehrer L. M. Himmler, bisher in Roſeland, Ill., berufen von der ev.-luth. Gemeinde zum Heiligen Kreuz zu Chicago, Ill., an die dritte Klaſſe ihrer Schule, wurde am Sonntag Cantate, den 12. Mai 1895, feierlich in ſein Amt eingeführt von W. Uffenbeck.

Adreſſe: L. M. Himmler, 3215 Ullman St., Chicago, Ill.

Altes und Neues.

Inland.

Amerikaniſche Freigebigkeit. Nicht weniger als $10,464,150 ſind in den erſten fünf Monaten dieſes Jahres von wohlhabenden Amerikanern an Kirchen, Schulen, wohlthätige Anſtalten, Muſeen und andere der Unterſtützung würdige Einrichtungen geſchenkt oder vermacht worden, und zwar erhielten die Schulen und Univerſitäten davon den Löwenanteil, nämlich $4,075,750, während $1,593,000 an Hoſpitäler, $789,000 an Kirchen, $208,000 an Bibliotheken und der Reſt von $3,760,400 an Muſeen, Kunſtgallerien und Wohlthätigkeitsanſtalten ging. Das ſind rieſige Summen, und es befinden ſich darunter drei Geſchenke von je $1,000,000 — von Seth Low an das Columbia College in New York, von einem Ungenannten an die New York Univerſity, und von John Handley in Scranton in Pennſylvanien an verſchiedene Anſtalten; ferner ein Geſchenk von $500,000 von E. A. W. Hunter in Philadelphia für ein Hoſpital, eins von $400,000 von J. C. Wilmerding in San Francisco für eine Handwerkerſchule, $350,000 von der Familie Vanderbilt an das New Yorker "College of Surgeons", $300,000 von R. C. Schermerhorn an das Columbia College in New York, $283,000 von Sarah H. Haley in Harrisburg an verſchiedene Wohlthätigkeitsanſtalten, $250,000 von einem Ungenannten in Boſton für ein Hoſpital, $225,000 von John Kerron an die Gemäldegallerie in Indianapolis, zwei von je $200,000 in St. Paul und Philadelphia für wohlthätige Zwecke, $175,000 von John D. Rockefeller an die Chicago Univerſity, $125,000 von Eugene Kelly in New York für wohlthätige Zwecke, ſogar $105,000 von Ruſſell Sage — der Mann iſt krank — an das Willard Seminar und $102,000 von W. J. Tuttle in Hartford in Connecticut für wohlthätige Zwecke. Es haben in Summen von über $100,000 alſo ſechzehn Perſonen $6,565,000 hergegeben, während der Reſt der oben genannten Summe ſich auf 145 Perſonen verteilt, welche über $1000 geſchenkt haben. Sehr erfreulich iſt, daß die Univerſitäten ſo reichlich bedacht worden ſind.

Die Entſtehung des Sternenbanners. Freitag, der 14. Juni, war der 118. Jahrestag der Annahme des Sternenbanners durch den amerikaniſchen Kongreß und wurde deshalb als „Flaggentag" in vielen Schulen des Landes durch angemeſſene Übungen gefeiert. Insbeſondere hatte ſich Philadelphia, die eigentliche Geburtsſtadt der Nationalflagge wie der Freiheitserklärung, prächtig mit den rot-weiß-blauen Farben der großen amerikaniſchen Union geſchmückt. Die erſte Anregung zur Flaggentagfeier wird dem Colonel J. Granville Leach zugeſchrieben, deſſen Empfehlungen von dem Pennſylvaniſchen Verein der Kolonialdamen vor zwei Jahren zum erſtenmal ausgeführt wurden. Die Begründer der Feier haben den Wunſch ausgeſprochen, daß fortan an jedem wiederkehrenden 14. Juni das Nationalbanner über jedem amerikaniſchen Heim aufgezogen werde. Dieſe Feier bringt uns natürlicher Weiſe auf das Thema des Urſprungs und der Geſchichte unſerer Nationalflagge. Admiral Preble hat dies Thema ausführlich behandelt, und obzwar einige Punkte noch auf unbeſtimmter Sage beruhen, iſt die Entſtehung der Flagge doch ziemlich genau feſtgeſtellt. Die "Philadelphia City Troop" (Reiterei) bewahrt noch ihre erſte Truppenfahne auf, die, wie man annimmt, zum Gebrauch der dreizehn Streifen führte; auch hat man vermutet, daß beides, Sterne und Streifen, dem Familienwappen Waſhingtons ihren Urſprung verdanken. Die große Vereinsflagge der Kolonien hatte ſchon dreizehn Streifen enthalten; nach Ausbruch des Freiheitskrieges wurde dieſe durch verſchiedene Sinnbilder — die aufgeringelte Klapper-

ſchlange, dreizehn gewappnete Hände im Kreiſe um einen Tannenbaum ꝛc. — erſetzt. Bekannt iſt, daß Betſey Roß, eine Philadelphier Predigerswitwe, die erſte Flagge von dreizehn Sternen und dreizehn Streifen anfertigte, und es iſt ziemlich klar erwieſen, daß Waſhington ſelbſt ihr eine grobe Zeichnung als Muſter geliefert hat. Frau Roß war ein Nachkomme von Andrew Griscom, deſſen Familie ſich in der Geſchichte Philadelphias und der Union hervorgethan hat. Einer der Griscoms erbaute das erſte Backſteinhaus in Philadelphia; ein anderer half das State House, ſpäter Unabhängigkeitshalle genannt, erbauen; in unſern Tagen iſt Clement A. Griscom Präſident der "International Steamship Company", deren Dampfer die amerikaniſche Flagge und den Ruhm der Union über das Meer tragen. Am 14. Juni 1777 wurde die neue Flagge vom amerikaniſchen Congreß durch einen formellen Beſchluß angenommen, nachdem ſie ſchon mindeſtens ein Jahr entworfen und ſicherlich in der Schlacht mitgeführt worden war. Bei der Aufnahme zweier neuen Staaten, Vermont und Kentucky, wurde die Zahl beides, der Sterne und der Streifen, auf fünfzehn erhöht, doch da eine derartige Abänderung nicht wünſchenswert war, beſchloß der Congreß in 1818, zu den urſprünglichen dreizehn Streifen zurückzukehren, hingegen für jeden neu hinzugekommenen Staat einen Stern beizufügen. Dieſer vernünftige Beſchluß hat uns eine Nationalflagge gegeben, die als Ganzes unveränderlich bleibt, während ſie durch die Anzahl der Sterne doch die Periode anzeigt, der ſie angehört, alſo gewiſſermaßen das Wachstum der Nation verzeichnet. Alle amerikaniſchen Schulkinder kennen das begeiſternde Nationallied "Star Spangled Banner". Francis Scott Key, der Verfaſſer jenes dauernden Gedichts, liegt zu Frederick im Staate Maryland begraben, und über ſeinem Grabe weht die alte Flagge auf immer. Man hat eine Bewegung eingeleitet, um ihm ein Denkmal aus Granit und Bronze zu ſetzen, wozu das Geld in den Volksſchulen des Landes geſammelt werden ſoll. Es konnte dies Unternehmen heuer nicht ausgeführt werden, doch meint man, daß am Flaggentage des Jahres 1896 die ganze dazu nötige Summe vorhanden ſein wird.

Den zahlreichen Schulſchwänzereien in der Stadt New York wird jetzt ein Ende gemacht. Die Schulzwangakte blieb ſeit ihrem Inkrafttreten am vorigen 1. Januar unbeachtet, weil die Schulbehörden ſie nicht durchführten. Doch vor der neuen Polizeikommiſſion erhob der Italiener Angelo Jono, ein Obſtverkäufer, Klage gegen den Poliziſten Boyle, weil derſelbe das Anſuchen des Italieners, einen von zwei Jungen, die ihm ein Fenſter eingeſchlagen hatten, für den Schaden haftbar zu halten, abgelehnt hatte. Die beiden Straßenaraber waren Giuſeppe Ruſtan, 14 Jahre alt, und Wm. Parenti, 13 Jahre alt. Die Polizeikommiſſäre unterhielten ſich längere Zeit mit den ihnen vorgeführten zwei Jungen, die ebenſo geweckt als ungewaſchen waren, und erfuhren da folgendes: Parenti iſt der Anführer des "Graveyard Gang", einer Bande von Straßenjungen, die ſich als Hauptziel geſetzt haben, die italieniſchen Obſtverkäufer um ſoviel zu beſtehlen, als dieſe ſich gefallen laſſen oder nicht ſehen. Eine Schule hat Parenti trotz ſeiner dreizehn Jahre noch nie beſucht. Giuſeppe, der 14jährige, hat ſich zum Schuhputzer aufgearbeitet, thut dies aber auch nur, wenn's ſein muß, und nicht eher. Vor einigen Tagen geriet er mit Parenti in Streit, der zog nach Väter Weiſe ſeinen Dolch, dieſes Mal ein ſehr harmloſes ſtumpfes Taſchenmeſſer, dabei ging des Italieners Fenſterſcheibe in die Brüche. „Zwei nette Beiſpiele der anderen Hälfte, die unſer Schulzwanggeſetz erreichen ſollte", ſagte Polizeikommiſſionspräſident Rooſevelt. Er ſtellte die beiden Jungen unter Polizeiaufſicht und ließ die Fälle dem Schulſuperintendenten Jasper berichten, der ſich beeilte, zu antworten, daß er eine eingehende Unterſuchung anſtellen laſſen werde. Unter dem neuen Schulzwanggeſetz hat der Schulſuperintendent das Recht, durch

seine Beamten, welche die Schulschwänzer aufgreifen sollen, die Verhaftung der Väter derselben vornehmen zu lassen, falls nicht der Vater sein Kind als unverbesserlich der Obhut der Stadt oder des Staates überweist. Das Gesetz bestimmt eine Strafe von $5 für die erste Verurteilung des Vaters, der sein Kind entweder nicht zum Schulbesuch anhält oder davon abhält, und $50 für jede weitere unentschuldbare Schulversäumnis. Dies betrifft Kinder unter 14 Jahren; zwischen 14 und 16 Jahren sind sie nicht dem Gesetz unterworfen, wenn sie regelmäßig arbeiten. Tausende solcher Jungen aber trieben sich bis jetzt unbelästigt in den Straßen der Stadt New York umher, wo sie alles andere als Gutes lernen. Doch muß auch in Betracht gezogen werden, daß die Zahl der Schulschwänzer-Jäger eine sehr geringe ist, die Schulen überfüllt und keine eigenen Klassen für derartige Schüler vorhanden sind, wo sie ohne Unterschied des Alters die Anfangsgründe ihrer Bildung erlangen können. Superintendent Jasper hat empfohlen, daß in zehn Schulhäusern je ein Zimmer für derartige Klassen reserviert und später vielleicht auch noch ein Heim für solche Kinder erbaut werde, jedoch ist inzwischen noch nichts geschehen. Den Schulbehörden in dieser Weise Feuer unters Pedal zu machen, wäre der früheren Polizeikommission nicht bis zum jüngsten Tag eingefallen. Jene Herren hatten andere Eisen im Feuer. Aber jetzt ist's anders.

Sehr erfreuliche Entwicklung zeigt der seit dreißig Jahren in den städtischen Schulen von Buffalo im Staate New York eingeführte deutsche Unterricht. Am 20. August 1865 ermächtigte der Schulrat den Superintendenten des städtischen Unterrichts, zwei deutsche Lehrer für die Schulen No. 12, 13, 15 und 31 anzustellen. Im Jahre 1870 war die Zahl der deutschen Lehrer bereits auf sechs gestiegen, die an zehn Schulen Unterricht erteilten; von 258 im ersten Jahre war die Zahl der deutsch lernenden Schüler in den fünf Jahren auf 623 angewachsen; im Jahre 1873 betrug die Schülerzahl 1668, 1883 bereits 2752, und 1893—'94 mehr als das Zehnfache der zuerst registrierten, nämlich 6427. Jetzt wird in 34 städtischen Schulen von 41 Lehrern deutscher Unterricht erteilt. Die Kosten des deutschen Unterrichts in den „Grammar-Schulen" betrugen $3.65 pro Schüler auf Grund der registrierten Anzahl und $4.76 pro Schüler auf Grund des durchschnittlichen täglichen Schulbesuchs, gegen $3.53 resp. $4.95 im Vorjahre. Der durchschnittliche Schulbesuch ist von 72.4 auf 74.6 gestiegen. Es kamen durchschnittlich auf Grund des Schulbesuchs 111 Schüler auf einen Lehrer oder 132 Schüler auf eine Schule. Sowohl in der Registrierung wie auch im Schulbesuche übersteigt die Zahl der Mädchen die der Knaben ganz bedeutend. 37.8 Prozent der deutschen Unterricht genießenden Schüler sind Kinder amerikanischer, 48.6 Prozent Kinder deutscher Eltern; 13.9 Prozent der Schüler aller städtischen Schulen und 16.5 Prozent der Schüler der Schulen mit deutschen Klassen lernen Deutsch. „Es ist irrtümlich, anzunehmen", heißt es in dem Bericht des Superintendenten des deutschen Unterrichts, Chemnitz, „daß das Verlangen nach deutschem Unterricht sich auf die von Deutschen stark bewohnten Stadtteile beschränkt, da auch in den meist von englisch sprechenden Bürgern bewohnten Stadtteilen das Verlangen nach deutschem Unterricht in gleichem Maße sich geltend macht." Von den 41 deutschen Lehrern und Lehrerinnen wurden 23 in Amerika, davon 17 in Buffalo, und 17 in Deutschland geboren; 19 waren Zöglinge der Volksschulen, 15 der Hochschule, 2 der Normalschule und 16 deutschländischer Anstalten.

Das "Century Dictionary" beziffert die Zahl der mehr oder weniger gebräuchlichen Worte in der englischen Sprache auf rund 200,000. Hieran knüpft Harpers Cyclopedia folgende höchst interessante Berechnungen: Shakespeare, der bekanntlich für den englischen Dichter gilt, der die meisten Worte verwendet hat,

vermochte von dieſer Unmenge nur 16,000 zu benutzen, während Milton ſich gar mit nur 8000 begnügt hat. Im weiteren führt der Aufſatz aus, daß ein den gebildeten Kreiſen angehöriger Mann im allgemeinen nicht mehr als 3—4000 Worte gebraucht, während für die Sprache der Straße und der untern Volksſchichten nicht mehr als 500 Ausdrücke nötig ſind. Zum Troſte des Ausländers, der ſich gezwungen ſieht, ſchnell Engliſch zu lernen, ſei es geſagt, daß er ſich, um ſich im Umgang verſtändlich zu machen, auf höchſtens 200 Worte beſchränken kann, während er andererſeits zum Verſtändnis der Zeitungen wie der laufenden Litteratur im allgemeinen der Kenntnis von 2000 Worten bedarf, eine Zahl, die im Vergleich mit derjenigen der überhaupt exiſtierenden Worte verſchwindend klein erſcheint.

Im Staate Illinois hat ſich unter den lutheriſchen Norwegern die Lutheriſche College-Aſſociation gebildet, um an einem paſſenden Platz in Illinois, wahrſcheinlich in Ottawa, ein College zur beſſeren Erziehung ihrer dortigen Jugend zu gründen und zu dieſem Zweck zunächſt 20,000 Dollars zu ſammeln. Die Norweger zeigen ſtets großen Eifer für Errichtung und Erhaltung kirchlicher Unterrichts- und Erziehungsanſtalten und bringen für dieſen Zweck reichliche Opfer.

(E.-L. Gem.-Bl.)

Über 100,000 Kinder in Pennſylvanien wachſen ohne irgendwelche Schulbildung auf.

Ausland.

Eine lutheriſche Schule in Mähren. Im Norden Mährens, ſo berichtet der „Kropper Kirchl. Anz.“, liegt fern von lutheriſchen Gemeinden, eingeſchloſſen von Bergen und Wäldern, der Ort Ober-Dubenky, der Mittelpunkt einer weit zerſtreuten Gemeinde von ungefähr tauſend Seelen. Die Gemeindeglieder ſind wenig bemittelte Bauern, Häusler, Tagelöhner. Im Jahre 1786 wurde die Toleranzkapelle und das Pfarrhaus gebaut. Letzteres wurde ſpäter in eine Schule umgewandelt. Grund und Boden, worauf die Gebäude ſtehen, gehören der Gemeinde nicht, ſondern ſind gepachtet. — Als am 30. November 1886 das hundertjährige Jubiläum der Bethausweihe ſtattfand, hatte die arme Gemeinde zwar 1000 Gulden zum Bau einer neuen Kirche geſammelt, aber die troſtloſe Lage der Konfeſſionsſchule ſtellte zwei Fragen an ſie: Entweder ein neues Gotteshaus, oder die Erhaltung der Schule. Die Gemeinde entſchied ſich für das letztere und der auch nötige Bau einer Kirche wurde auf Jahre hinausgeſchoben. — „Wenn wir an unſere Konfeſſionsſchule denken“, ſo ſagt der Bericht des dortigen lutheriſchen Paſtors, „ſo können wir von ihr behaupten, daß ſich die Worte des Pſalmiſten erfüllt haben: Ich bin vor vielen wie ein Wunder. (Pſ. 71, 7.) Ja, ein Wunder iſt es, daß ſie noch beſteht. Das Presbyterium betrachtet die Selbſtändigkeit dieſer Schule als eine Lebensbedingung der ganzen Gemeinde, darum hat es ſich nicht einmal an den Landesſchulrat gewendet und iſt dadurch gar nicht einmal in die Verſuchung gekommen, die Schule in eine öffentliche Kommunalſchule zu verwandeln, wie es leider in Przno und Rokalowitz geſchehen. Ja, ein Wunder iſt ſie vor vielen (ſie iſt die einzige lutheriſche Schule in dem ganzen ſüdweſtlichen Mähren), möge ſie mit Gottes Beiſtand auch ein Wunder bleiben. Treu und kräftig haben ſich ihrer die lutheriſchen ‚Gotteskaſten‘ angenommen. Außer der Vermehrung des Lehrerdotationsfonds, welcher Ende des Jahres 2010 Gulden betrug, müſſen wir in den nächſten Jahren die gründliche Reparatur des Schulhauſes (des 1847 zum Schulgebäude adoptierten Toleranzpfarrhauſes, welches im Vergleich mit dem Prachtbau der neuen Staatsſchule armſelig daſteht) vornehmen. Zu dieſem Bau ſind außer den vorhandenen Geldern noch 2000 Gulden erforderlich. — Unſere Konfeſſionsſchule haben 74 Kinder

besucht, welchen von dem Pastor wöchentlich drei Religionsstunden erteilt wurden. In der Diaspora wurde den lutherischen Schulkindern an den öffentlichen Schulen, und zwar in Neudorf 23, Oberdorf 21, in Herrendubenky 17, in Zahradka 25 und in Romberg 11 Kindern wöchentlich einmal Religionsunterricht gegeben. Ganz ohne Religionsunterricht sind trotzdem fünf lutherische Kinder, welche auf ihre Eltern angewiesen sind." — So weit der Bericht aus Mähren. Die Lage der dortigen Lutheraner ist eine sehr bedrängte inmitten einer erzpapistischen Bevölkerung und gegenüber einer römischgesinnten Staatsgewalt. Dennoch halten sie so auf ihre Schulen und sorgen, so gut sie können, für den Religionsunterricht auch solcher Kinder, welche die Staatsschulen besuchen müssen. Was würden wohl viele Lutheraner hierzulande unter gleichen Verhältnissen thun, die unter so günstigen Verhältnissen nichts oder doch sehr wenig für ihre Schulen übrig haben? L.

Bayern. Die städtischen Behörden in München hatten den evangelischen Professor Niklas zum Leiter des städtischen Schulwesens gewählt. Gegen diese Wahl richtete sich eine lebhafte Agitation, weil der Gewählte evangelischer Konfession ist. Der „Augsb. Abendztg." zufolge hätte der Kultusminister die Bestätigung der Wahl versagt.

Die preußische Unterrichtsverwaltung hat ihren vielen Ruhmestiteln in der letzten Zeit einen neuen durch die Inangriffnahme einer wahrhaft großartigen Veröffentlichung hinzugefügt, welche die allgemeine Teilnahme verdient, dennoch aber in weiteren Kreisen noch unbekannt geblieben ist. Der Kultusminister hat nämlich die Katalogisierung der in Preußen vorhandenen Handschriftenbestände angeordnet, deren Verzeichnung nicht schon anderweit erfolgt oder zu erwarten ist. Für diese Katalogisierung sind zunächst die im unmittelbaren oder mittelbaren Besitze des Staates befindlichen Handschriften in Aussicht genommen; soweit es möglich ist sollen aber auch die Handschriften beschrieben werden, die in festem Besitze von Behörden, Vereinen oder Privatpersonen sind. Die Bearbeitung erfolgt nach Provinzen; den Anfang hat man in Hannover gemacht und diese Reihe mit dem reichen Handschriftenschatze der Göttinger Universitätsbibliothek eröffnet. In drei starken Bänden von nahezu 2000 Seiten liegt das Göttinger Handschriftenverzeichnis jetzt im Druck abgeschlossen vor. Die Sammlung bietet insbesondere wichtigen Stoff für die Geschichte der deutschen Rechte, dann für die innere Geschichte Deutschlands vom 16. bis 18. Jahrhundert, auch die Geschichte des Protestantismus, besonders aber die Geschichte der Wissenschaften in der Zeit, wo Göttingen an der Spitze der Universitäten stand, wird durch die hier verwahrten Schriftstücke vielfach beleuchtet. Durch diese Veröffentlichungen, welche die Wissenschaft mit Freude und Dank zu begrüßen hat, wird ein bisher schwer zugängliches Material der allgemeinen Benutzung erschlossen. Daß wichtige und ungeahnte Funde bei diesen Arbeiten zu Tage kommen werden, steht außer Zweifel; so hat man unter den Göttinger Beständen bereits eine sehr bedeutsame Entdeckung gemacht. Man hat hier die lang gesuchte Originalhandschrift der Geschichte des Inkareiches des Pedro Sarmiento de Gamboa aufgefunden. Pedro Sarmiento, unter den spanischen Seeleuten des 16. Jahrhunderts der größte Gelehrte, hat im Jahre 1579 das erste Schiff von West nach Ost durch die patagonischen Meerengen nach Europa geführt; seine wichtige Geschichte des Inkareiches wurde von der Wissenschaft als für immer verloren angesehen, sie wird jetzt nach dem Göttinger Original durch Professor R. Pietschmann veröffentlicht werden.

In Leipzig sind im vorigen Herbst bei dem Abbruch der alten Johanniskirche und dem Grundgraben der neuen die Grabstätte und die Gebeine Johann Sebastian Bachs aufgefunden worden. Sieben Monate lang ist über die Angelegenheit das

tiefste Stillschweigen beobachtet worden, weil ein direkter Beweis dafür, daß die aufgefundenen Gebeine wirklich die Gebeine Bachs sind, nicht vorhanden war, sondern der Beweis auf einem großen Umwege geführt werden mußte. Jetzt, nachdem der Beweis bis zu einer an Gewißheit grenzenden Wahrscheinlichkeit geführt ist, und neue Beweismittel kaum noch zu erwarten sind, lag kein Grund vor, mit der Veröffentlichung der merkwürdigen Entdeckung länger zurückzuhalten. Eine Tradition, auf die freilich nicht viel zu geben war, bezeichnete eine Stelle wenige Schritte südlich von der Kirche als den Platz, wo vor 145 Jahren (1750) Johann Sebastian Bach bestattet worden sei. Archivalische Nachforschungen, die der Direktor des Leipziger Stadtarchivs, Dr. G. Wustmann, anstellte, ließen die Tradition nicht als sehr wahrscheinlich erscheinen, ergaben aber den sicheren Anhalt, daß Bach in einem Sarge aus Eichenholz begraben worden ist — in damaliger Zeit eine außerordentliche Seltenheit (in Bachs Totenjahr sind von 1400 Personen nur zwölf in Eichensärgen begraben worden). Nun wurden an der Südseite der Kirche in der Nähe der von der Tradition bezeichneten Stelle nach und nach drei Eichenholzsärge gefunden, darunter einer mit den Gebeinen eines alten Mannes. Da der zugehörige Schädel sehr auffällig war und gewisse Eigentümlichkeiten zeigte, die sich an den bekanntesten Bildnissen Bachs wiederfinden, so kam der Anatom der Leipziger Universität, Prof. W. His, den man zu Rate gezogen hatte, auf den glücklichen Gedanken, von einem geschickten Bildhauer, Herrn Seffner in Leipzig, den Versuch machen zu lassen, über einen Abguß des Schädels eine Büste Bachs zu formen. Der Versuch gelang in so überraschender Weise, daß alle Beteiligten sich verpflichtet fühlten, ihn noch einmal mit allen Mitteln einer wissenschaftlichen Untersuchung zu wiederholen. Auf der einen Seite wurden nun alle vorhandenen Bildnisse Bachs genau untersucht und ihr gegenseitiges Verhältnis festgestellt; auf der andern Seite wurden an einer großen Anzahl von Leichen (darunter namentlich auch von Männern im Alter von 50—70 Jahren), genaue Dickenmessungen der Weichteile am Schädel vorgenommen, um die Mittelmaße und die äußersten Grenzen festzustellen. Auf Grund des so gewonnenen Materials wiederholte dann Herr Seffner seinen Rekonstruktionsversuch mit der denkbar größten Genauigkeit. Das Ergebnis war fast noch schlagender als das erste Mal. Professor His hat nun den Gang seiner Untersuchung in einer mit neun vorzüglich ausgeführten Tafeln in Kupferätzung versehenen Schrift veröffentlicht, die im Verlage von F. C. W. Vogel in Leipzig soeben erschienen ist. Alle Beweispunkte sind augenblicklich im städtischen Museum zu Leipzig öffentlich ausgestellt.

In Sachsen (Königreich) bestehen 16 Lehrerseminarien. Der Andrang zu denselben war letzte Ostern so groß, daß kaum ein Drittel der Angemeldeten Aufnahme finden konnte. Bei einem Seminar hatten sich sogar 125 angemeldet, während nur 25 wirklich aufgenommen werden konnten. Man erklärt den starken Andrang nicht bloß aus der verhältnismäßig günstigen Lage, in welcher sich die Lehrer in Sachsen befinden, sondern noch mehr aus den gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnissen.

„Von der Lektüre der Schriften Luthers im deutschen Unterricht ist künftig um so mehr Abstand zu nehmen, wenn sie das religiöse Gefühl von Schülern, die der anderen christlichen Kirche angehören, zu verletzen geeignet ist.“ So hat das Provinzial-Schulkollegium Breslau verfügt. Während selbst weltliche Blätter sich über diese im Programm des Gymnasiums zu Breslau für 1894—95 veröffentlichte Verordnung aufhalten, preist sie eine sogenannte lutherische Zeitung als Zeichen pädagogischen Taktes und scheint dabei ganz das „um so mehr“ zu übersehen.

(Canada Volksblatt.)

In Rixdorf bei Berlin haben zwei Schulknaben Selbſtmord begangen. Wegen Rauferei auf der Straße waren ſie vom Lehrer beſtraft worden, er hatte ſie für den ſchulfreien Nachmittag noch einmal beſtellt, ſtatt zu kommen, gingen ſie weg und ertränkten ſich. — Im Zwangserziehungshauſe zu Zeitz kam es vor, daß ein Zögling einen Kameraden mit dem Hoſenträger erwürgte, um aus dieſer Anſtalt heraus und in das angenehmere Gefängnis zu kommen. Drei Burſchen hatten ſich zu dieſem Zweck verbunden. Etliche Monate ſpäter erwürgten zwei in derſelben Abſicht noch einen andern, indem ſie ihm im Schlaf einen Hoſenträger um den Hals ſchlangen und den Hals zuzogen. Der eine wurde nun zu 15, der andere zu 12 Jahren Gefängnis verurteilt. — Alſo Selbſtmord und entſetzliche Mordthaten unter der Jugend. Das ſind ſchreckliche Früchte moderner Erziehung!

Das Landgericht von Magdeburg hatte die Frage, ob auch Diſſidenten (ſolche, die nicht einer der vom Staate anerkannten Kirchen, wie Methodiſten, Baptiſten ꝛc., angehören) verpflichtet ſind, ihre Kinder in den Religionsunterricht zu ſchicken, mit Nein beantwortet. Es hätten nicht alle ſchulpflichtigen Kinder um deswillen den Religionsunterricht zu beſuchen, weil derſelbe vom Staate unter die Unterrichtsfächer der Volksſchule aufgenommen ſei. Dieſe Entſcheidung des Landgerichts iſt jedoch von dem Straffenat des Kammergerichts aufgehoben worden. Diſſidenten müſſen alſo ihre Kinder auch am Religionsunterricht der Staatsſchule teilnehmen laſſen, obgleich ſie andern Bekenntniſſes ſind. Den Grundſätzen der Religionsfreiheit entſprechend, ſollte der Staat nur fordern, daß die Eltern ihren Kindern Religionsunterricht in ihrem Bekenntnis erteilen laſſen, damit ſie nicht ohne ſolchen Unterricht aufwachſen. Statt deſſen fordert der Staat den Unterricht, der in der Volksſchule erteilt wird, und übt alſo einen gewiſſen Religionszwang.

(Kirchen-Blatt.)

Der Bedarf an lutheriſchen Lehrern in der Provinz Hannover betrug zu Oſtern 123; die Seminarien lieferten aber 143, ſo daß alſo 20 zunächſt keine Anſtellung finden konnten. Auch über 14 katholiſche Lehrer konnte noch nicht verfügt werden, weil keine vakanten Stellen vorhanden ſind. (Kirchen-Blatt.)

Der Inſtallateur Robert P. in Wien hatte gegen die Nähſchulinhaberin Fräulein Anna v. N. eine Ehrenbeleidigungsklage eingebracht, über welche dieſer Tage vor dem Strafrichter des Bezirksgerichts Alſergrund verhandelt wurde. Richter: „Herr P. hat Ihnen in Ihre Nähſchule einen Brief geſchickt, mit der Adreſſe: Fräulein Anna N. . . . es fehlte das Wörtchen ‚von‘. Da ſollen Sie in der Nähſchule vor allen Mädchen ausgerufen haben: Wer dieſen Brief geſchrieben hat, der iſt ein Rindvieh! Die Tochter des Herrn P., die auch Ihre Schülerin iſt, hat dagegen proteſtiert, daß ihr Vater ein Rindvieh iſt. Da haben Sie die Beleidigung wiederholt!“ — Angeklagte: „Das iſt ja gar nicht wahr, ich habe ja Herrn P. nicht gekannt, nicht geſehen.“ — Richter: „Und doch beleidigt, denn er hat den Brief geſchrieben.“ — Angeklagte: „Ich habe nur gefragt, welches Rindvieh den Brief ohne ‚von‘ geſchrieben hat . . . aber Herrn P. habe ich nicht genannt.“ — Richter: „Und doch iſt auf dem Couvert ſein Name gedruckt?“ — Angeklagte (würdevoll): „Euer Wohlgeboren! Ich heiße von N. . . ., meine Urureltern haben ſich vor 300 Jahren den Adel ſchwer erobert . . .“ (Heiterkeit.) — Richter: „Sehen Sie, das iſt das Motiv der Beleidigung! Ich glaube, Sie thäten am beſten, dem Beleidigten hier Abbitte zu leiſten.“ — Angeklagte: „Ich danke ſchön, Euer Wohlgeboren, aber ich habe ihn nicht beleidigt.“ — Zwei Schülerinnen der Angeklagten beſtätigen, daß dieſe ausgerufen: Wer den Brief geſchrieben hat, iſt ein Rindvieh! Die ganze Schule habe gewußt, daß der Brief von Herrn P. gekommen ſei. Vergebens redeten Richter und Klagevertreter der Angeklagten zu, Abbitte zu leiſten, ſie weigerte ſich.

Schon erhebt sich der Richter zur Urteilsverkündigung, als sie ausrief: „Euer Wohlgeboren! Ich gleich mich doch aus, ich bitte schönstens!“ Sie leistete dann trotz des verletzten Adelsstolzes Abbitte und wurde freigesprochen.

Drei kostbare Bibeln befinden sich in dem British Museum in London, in der Bibliotheque Nationale in Paris und in dem Kloster Belem bei Lissabon. Die in London ist eine Handschrift, die von Alcuin und seinen Schülern geschrieben und Karl dem Großen an seinem Krönungstage im Jahre 800 überreicht wurde. In den Dreißigerjahren dieses Jahrhunderts gehörte diese Bibel einem Privatmanne in Basel, der sie der französischen Regierung für 42,000 Francs anbot. Schließlich wurde sie für den verhältnismäßig geringen Preis von 750 Pfund Sterling verkauft. In feiner zierlicher Schrift geschrieben, ist die Bibel überreich an prächtigen Kleinbildern und Zierleisten. Die Kapitelüberschriften, sowie der Name JEsu sind überall mit Goldbuchstaben ausgeführt. Die Pariser Bibel war auf Befehl des Kardinals Ximenez gedruckt und dem Pabst Leo X. gewidmet. Eines der drei auf Velinpapier gedruckten Exemplare wurde 1789 einem Engländer für 12,000 Francs verkauft. Dieses Exemplar wurde im Jahre 1840 Louis Philippe von Frankreich geschenkt und gelangte später an seine jetzige Stelle. Die dritte, die Belemer Bibel, die wahrscheinlich aus dem 14. Jahrhundert stammt, besteht aus neun Foliobänden und ist auf Pergament geschrieben. Von Junot 1807 geraubt, kam sie nach Paris. Madame Junot verlangte, als Portugal die Bibel zurückkaufen wollte, 150,000 Francs, Ludwig XVIII. gab sie indessen, nachdem sie mehrere Tage beim portugiesischen Gesandten in Paris ausgestellt war, als Geschenk der portugiesischen Regierung zurück.

Gesicht und Gewicht. Zwei Gegenstände von gleichem Gewicht erscheinen verschieden schwer, wenn ihr Rauminhalt sehr ungleich ist. Diese Thatsache hat, wie die „Naturwiss. Rundsch.“ mitteilt, kürzlich Th. Flournoy durch folgende Versuche festgestellt. Zehn verschiedene Gegenstände aus dem täglichen Leben, die alle dasselbe Gewicht, aber einen sehr verschiedenen Rauminhalt besaßen (das umfangreichste war ein leerer Kasten von etwas über zwei Kubikdezimetern, das kleinste ein mit Blei gefülltes Etui von zehn Kubikcentimetern) wurden von einer Reihe von Personen auf ihr Gewicht untersucht. In der ersten Versuchsreihe, in der der Prüfende die Gegenstände nach Belieben anfassen und heben durfte, fand unter 50 nur einer heraus, daß alle das gleiche Gewicht hatten. Die andern 49 gaben große Gewichtsunterschiede an; in der Mehrzahl der Fälle wurde der Kasten (42mal) für den leichtesten und das Etui (45mal) für den schwersten Gegenstand gehalten. Das geschätzte Gewicht schien also um so größer zu sein, je kleiner der Rauminhalt war. In einer zweiten Versuchsreihe wurden dieselben Gegenstände geprüft, nachdem man an jedem einen Knopf angebracht hatte, an dem er gehoben werden konnte, ohne daß man ihn weiter berührte; dabei erhielt man an 31 anderen Personen ganz ähnliche Ergebnisse wie in der ersten Versuchsreihe, was darauf hinweist, daß die Täuschung, welche die umfangreichen Körper leichter erscheinen läßt, nicht von den Unterschieden der Tastempfindung veranlaßt wird. Diese Täuschung schwindet aber, und man erkennt die Gleichheit der Gewichte, wenn man mit geschlossenen Augen die Gegenstände hebt, ohne zu wissen, welche man vor sich hat. Sowie man die Gegenstände ansieht oder betastet, erscheint die Täuschung wieder. Sie kommt ebenso bei Kindern wie bei Erwachsenen vor und verschwindet auch nicht, wenn man weiß, daß das wirkliche Gewicht gleich ist.